علاء صالح

طرق التدريس فى التربية الرياضية المدرسية

أ.د/ علاء الدين ابراهيم صالح

إعداد

قسم طرق التدريس

1

٢٠٠٩م

R

رشيد للنشر والتوزيع



الفصل الأول

رقم الصفحة

الفصل الثانى

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس

الفصل الأول

مقدمة الكتاب

مقدمـــــة:

لم تعد التربية الرياضية مجرد تدريب بدني أو رياضي يمارسه الفرد أو الجماعة على شكل تدريبات أو تمرينات لتحريك أعضاء الجسم عدداً من المرات حتى "يجري الدم" في البدن أو بغرض التقوية العضلية أو مجرد اكتساب مهارة حركية معينة بل هي محاولة لتربية الفرد تربية كاملة عن طريق نشاط عضوي وسيلته الأولى حركة الجسم.

ويتميز هذا النوع من التربية بشموله للفرد كله جسماً ونفساً وعقلاً ووجداناً كما يتميز أيضاً باستخدامه لأحدث النظريات التربوية وأعمقها أثراً وهي التربية عن طرق الممارسة.

والتربية الرياضية بأوجه نشاطها المتعددة تتناول الحياة الاجتماعية والمثل الخلقية والقدرة على التفكير بجانب عنايتها بصحة ونمو الأعضاء الحيوية فأثرها لذلك عميق قوي وهي تعد من أقوى أسلحة الدولة لتربية أبنائها وإعدادهم لحياة سعيدة متدفقة.

والقائد أو الرائد أو المربي الذي يعمل في هذا الميدان الحيوي هو مدرس التربية الرياضية ومن ثم كان من الضروري أن يكون هذا المربي مؤهلاً تأهيلاً تربوياً وفنياً واجتماعياً بالقدر الكافي الذي يجعله صالحاً لتولي مثل هذه المهمة الحيوية، وإلا أمكن أن يصيب الدولة ضرر بليغ في مستقبلها عن طريق الضرر الذي قد يصيب أطفالها وفتيانها وشبانها في المدارس في فترة هم فيها أحوج ما يمكن إلى التوجيه الصحيح والارشاد القويم. فإعداد القائد في التربية الرياضية أمر حيوي ولقد جرت العادة حتى وقت قريب بالاهتمام بالمادة التي تعطى لهذا القائد أثناء إعداده من علوم نظرية وعملية وأوجه نشاط مختلفة دون الاهتمام بطريقة تدريس هذه الألوان من النشاط في حين أن طريقة التدريس أو التدريب هي الوسيلة التي تضمن حسن الاستفادة من معلومات وقدرات القائد المختلفة فليست المسألة "صب" معلومات من إناء مليء هو المدرس أو القائد إلى إناء صغير فارغ أو أقل امتلاء هو الدارس أو المتعلم؛ ليست المسألة بهذه السهولة فعملية التعلم نفسها عملية معقدة صعبة ويزيد من صعوبتها وجود فروق فردية بين كل شخص وآخر وتستلزم هذه الفروق ملاحظة طرق التقديم والشرح لكل نشاط كما أن سن المتعلم له أثر في اختيار الوسيلة أو الطريقة التي يتبعها المدرس في تعليم نشاط

معين فليس من المناسب مثلاً استخدام طريقة الشرح اللفظي فقط لشرح حركة الشقلبة أو الدحرجة أماماً لأطفال محصولهم اللغوي بسيط كما أن استخدام طريقة النموذج وحدها قد لا تكفل ضمان فهم المجموعة كلها للحركة المرادة. وهكذا نجد أن طريقة تعليم النشاط لها أهمية كبيرة في مدى تقبل وتفهم واستيعاب المتعلم لهذا النشاط ومن هنا حاولنا أن نقدم الطرق المستخدمة في تعليم النشاط الرياضي وأن يبين أنسب هذه الطرق في المواقف المختلفة.ولكي يستكمل الكتاب الموضوع المطروق كان لزاماً أن نتطرق إلى محور العمليه التعليميه :

أولاً : المدرس:

يجب أن يعرف المدرس شيئاً عن نفسه، عن الصفات التي يجب أن يتحلى بها وعن المؤهلات الضرورية له حتى يمكن له أن يقوم بمهمته بنجاح وعن مقومات الشخصية المتزنة وواجباته نحو المدرسة والمجتمع والبيئة المحلية وعلاقاته.. إلى آخر ما يجب على المدرس أن يعرفه عن نفسه.

ثانياً: التلميذ:

وهو المقصود بكل عمليات التربية بالمدرسة وهو الذي من أجله وضعت طرق التدريس والمادة العلمية والبرامج المختلفة، ومن أهم ما يجب أن يعرفه المدرس عن التلميذ يمكن تلخيصة في حاجات التلميذ وطبائعه ومميزاته ولكن هذه كلها خصائص تختلف في التلميذ الواحد باختلاف المرحلة السنية التي يمر بها ومن هنا كان من الواجب أن يلم المدرس بمراحل النمو المختلفة وخصائصها ومميزاتها وما يجب أن يوضع في الاعتبار عند التدريس لأي مرحلة من هذه المراحل.

ثالثاً: النشـــاط:

أو الوسيلة التي يستخدمها المدرس لمساعدة التلميذ في عملية التربيـة، والنشاط في التربية البدنية ذو ألوان وأنواع كثيرة متشعبة ولقد وضعت عدة تقسيمات لألوان هذه الأوجه من النشاط ولكن المجال هنا ليس مجال ذكر أنواع النشاط المختلفة ولذا اقتصر على كلمة بسيطة عن المظهر العام لأوجه النشاط الحركي بصفتها لعبا أولا فهي بذلك ميل طبيعي ويجب أن نعرف شيئا عن كنهها الأصيل.

رابعاً: طرق التدريس:

وكيفية تعليم النشاط المناسب للتلميذ المناسب في الظروف المناسبة وهذه الطرق كثيرة.

خامساً: التخطيط:

ولما كانت أوجه النشاط كثيرة جداً، ولما كان التلاميذ ذوي خصائص مختلفة من مرحلة إلى مرحلة، كان من الضروري قبل البدء في العمل معهم أن يخطط المدرس المؤهل لهذه العملية كلها فيختار من أوجه النشاط تلك الألوان المناسبة للتلاميذ الذين سيدرس لهم ثم يعضها على هيئة برامج ثم يقسم البرنامج تقسيماً زمنياً يساعد على حسن سير العمل. لذا كان لزاماً أن نتناول كيفية وضع البرنامج وتقسيمه.

ثم يبدأ المدرس في تنفيذ البرنامج، وهذا يتأتى بالتدريس. وللقيام بالتدريس بطريقة ناجحة لابد من الالتجاء إلى الطرق الصحيحة التي تعطي أفضل النتائج مع استخدام كل الطرق المساعدة المكنة، وهذه كثيرة أيضاً منها على سبيل المثال لا الحصر تقسيم التلاميذ ونظام الجماعات والقيادة والتشكيلات واستخدام الوسائل السمعية والبصرية..إلخ.

ومن هذا التحليل البسيط المنطقي جاء تبويب هذا الكتاب.

ولقد اخترنا المدرس بالذات لأنها القاعدة الشعبية الواسعة التي لابد وأن يمر بها كل مواطن في طفولته ويفاعته، وقد يبقى بها جزءاً من شبابه. ولأن الإنسان في هذه المراحل كلها يكون في دور التكوين ويمكن للمدرسة بأجهزتها وشخصياتها المختلفة أن تبث فيه المبادئ الخلقية والاجتماعية كما يمكنه اكتساب المهارات الحركية والعادات الصحيحة بسهولة.

مدرس التربية الرياضية

لا أحد يستطيع أن ينكر الدور الذي يلعبه المدرس في حياة الطفل في المدرسة، فهو الذي يساعده على النمو والتطور في الاتجاه الاجتماعي السليم، وهو الذي يوجه قواه الطبيعية التوجيه الصحيح، ويهيء لقواه المكتسبة البيئة التعليمية الملائمة حتى تتخذ محصلة مجهودات الطفل الاتجاه النافع.

والمدرس يبث المثل العليا في تلاميذه، وهو القدوة أمامهم وعلى منواله يسير الكثيرون منهم، ويتأثرون بشخصيته ويقلدونه فدور المدرس الايحائي الناتج عن تأثر التلاميذ بشخصيته كبير، والتعلم عن طريق القدوة له أثره الواضح العميق وقديماً قال شيشرون إن "طريق النصح والارشاد في التربية والتعليم طويل، أما القدوة والمثل الصالح فطريقهما قصير سريع التأثير".

وليس هناك مدرس فرد في كل المدرسة تحت أي نظام تربوي تتاح له الفرص التي تتاح لمدرس التربية الرياضية من الأخذ بيد التلاميذ إلى الطريق المستقيم السوي المقبول اجتماعياً وذي الأثر الصحي الجسمي والعقلي حتى يكون طريق نموهم وتطورهم طريقاً خالياً من العثرات والعوائق، ولذلك كان من ألزم الضروريات العناية التامة الكاملة بإعداد وتأهيل مدرسي التربية الرياضية، تأهيلاً يجعلهم في المكان اللائقة بتحمل هذه المسئوليات الضخمة، مسئوليات تربية وتنشئة أبناء المجتمع وذخيرته للمستقبل.

والتلاميذ في هذه السن قابلون للتشكيل وتقبل الإيحاء خصوصاً ما كان منه عن طريق غير مباشر بعيداً عن النصح الشفوي والإرشاد التمثيلي، ذلك الإيحاء الذي يتغلغل في النفس عن طريق مشاهدة القدوة والمثل الأعلى وهو يعمل ويتحرك ويتفاعل. ومدرس التربية الرياضية يتقابل مع تلاميذه آلاف المرات في مواقف شبيهة بالمواقف في الحياة الواقعية طوراً (في الدروس) وفي الحياة الواقعية بالفعل طور آخر، والغالبية العظمى من هذه المواقف يمكن أن توصف بأنها حية طابعها الصداقة والشعور الودي المتبادل، وعلى ذلك كان الواجب أن يكون مدرس التربية الرياضية ذا شخصية محبوبة، وأن يمتاز بصفات القيادة الحكيمة، وأن يعني بمظهره وسلوكه، وأن يدقق فيما يصدر عنه من تصرفات، فلا يترك موقفاً يمر في دروسه وقد أهمل ناحية الأمانة أو العدل أو الروح الرياضية الحقة في هذا الموقف، فقد يكون لهذا أثره الغير محمود في نفوس الصغار الذين

يربهم، وعلى قدر تغلغل حب العدل والأمانة وباقي هذه الخصال الاجتماعية في شخصية المدرس يمكن أن يؤمل المجتمع أن تغرس هذه الخصال في صغاره.

وهناك كثير من العناصر التي يجب توافرها في مدرس التربية الرياضية حتى يمكن الاطمئنان إلى أنه سيقوم بالمهام المطلوبة منه على وجه مرضي، ويمكن تقسيم هذه العناصر إلى أربع مجموعات رئيسية هي:

١- الشخصية. ٢- الإعداد المهني.
٣- الخبرة. ٤- الصحة.

والترتيب المدونة به هذه العوامل هو ترتيب أهميتها بالنسبة لمدرس التربية الرياضية، والمدرس الكفء تماماً يجب أن يكون حائزاً على مقدار كبير من كل هذه العوامل، ولكن بما أن أغلب المدرسين غير أكفاء كفاءة تامة لذا كان من اللازم تقويم المدرس حسب نسبة ما يحرزه من هذه العوامل.

أولاً : الشخصيـــة :

الشخصية هي أولى العوامل المؤثرة في مدى نجاح الشخص كمدرس، ويتوقف نجاح برنامج التربية الرياضية إلى حد بعيد على شخصية المدرس وكفاءته.

ويمكن تعريف الشخصية بأنها مجموعة تفاعلات الشخص مع المواقف الاجتماعية التي يوجد فيها.

وهذا يعني أن هناك عدة نواحي للشخصية إذ أن الشخصية تبعاً لهذا التعريف تصبح شيئاً كبيراً كبر الحياة نفسها، ويعني أيضاً أنه ليست هناك شخصية كاملة في كل المواقف إذ أنه لا يوجد الشخص الذي يمكنه أن يتمالك شعوره ولا يغضب في أي وقت ولا يخاف أو لا يشعر بالقلق مطلقاً في حياته.

وكل شخص يظهر ناحية من شخصيته في كل موقف، فمثلاً قد يظهر الرياضي الماهر صفات شخصية عالية في مواقف رياضية خصوصاً في ناحية امتيازه، ولكنه قد يتعثر في الكلام إذا طلب منه أن يلقي كلمة أمام مجموعة من الأشخاص في حفل تكريم مثلاً، والابن الذي يحكمه أبوه يصبح شخصاً آخر تقريباً عندما يتخلص من تأثير أبيه عليه.

ومن اصعب حصر صفات المدرس الناجح أو ملامح الشخصية التي تساعده على تحقيق رسالة التدريس فما يجعل من شخص معين مدرساً ناجحاً قد لا يكون له نفس

التأثير في نجاح شخص آخر، فشخصية الأفراد تختلف في تفاعلاتها مع المواقف المتشابهة، ونشأة الفرد وإعداده وتركيب جسمه وطباعه وكل ما يتميز به هذا الشخص كفرد مستقل له تأثيره في العوامل التي تساعد على نجاح هذه الشخص.

ولقد قام البعض بمحاولة دراسة هذا الموضوع وحصر الصفات التي يرون أنها تساهم مباشرة في نجاح الشخص في التدريس، فوجد – في بعض الدراسات– أنها تحوي ثلاث وثمانين عنصرا، وكانت هذه الدراسة خاصة بمهنة التدريس عموما. ومدرس التربية الرياضية يجب أن يحوز صفات وملامح أكثر وأعمق مما يجب أن يحوزه المدرس الآخر.

وبالرغم من استحالة حصر الصفات المرغوبة في شخصية مدرس التربية الرياضية إلا أن هناك بعض الصفات العامة التي يجب على كل مدرس أن يتصف بها إذا أحب أن يبلغ النجاح في مهنته، ومن هذه الصفات ما يلي:

١- أن يكون مخلصا صادقا في أقواله وأفعاله.
٢- أن يحب مهنته ويؤمن برسالتها في تربية النشء والشباب ويبذل جهده في هذا السبيل.
٣- أن يكون ملما بالطبيعة البشرية واحتياجاتها النفسية والاجتماعية فيكون عادلا عطوفا، يساعد الضعيف ويشجع المثابر، ويقدر جهد العامل.
٤- أن يتقبل الطبيعة البشرية ويحاول تهذيبها دون عنف وإلا يأخذ شقاوة التلاميذ على أنها إهانة شخصية له بل على أنها صفة مميزة لهم في سن معينة.
٥- أن يكون حائزا على مؤهلات القائد الذي يستطيع الاستحواذ على ثقة النشء والشباب وأن يكون ميالا لخدمة هؤلاء الشباب ومؤمنا بهذه الرسالة.
٦- أن يلم بأصول مادته وما يتصل بها من حقائق ونظريات وآراء مستمدة من كل الفروع العلمية المكنة كعلم التشريح ووظائف الأعضاء والمجتمع وعلم النفس..إلخ.
٧- أن يكون ذا قدرة على التنظيم والإدارة.
٨- أن يستطيع أداء المهارات الحركية بمستوى فوق المتوسط (وهذا شرط ضروري، المدرس المبتدئ وتقل أهميته بكبر سن المدرس وزيادة خبرته).
٩- أن يهتم بصحته الشخصية ويحافظ على مستواه الصحي عاليا دائما.
١٠- أن يكون قادرا على الإنتاج محبا للعمل.

١١- أن يكون سليم القوى العقلية هادئ النفس.

١٢- أن يكون ذا قدوة على التفاهم والتسامح والعفو.

١٣- ألا يكثر من الشكوى والتذمر بل يظهر الرضا والقناعة.

١٤- ألا يتكلف في تصرفاته بل يكون طبيعياً غير متصنع.

١٥- أن يتمكن من ضبط عواطفه دائماً أو على الأقل في أغلب المواقف التي تتطلب

١٦- القدرة على ضبط النفس.

١٧- أن يعني بمظهره ويكون نظيفاً دائماً، ولكن بدون بهرجة.

١٨- أن يكون واسع الصد محباً للمرح.

١٩- أن يكون حلو اللفظ حريصاً في انتقاء ألفاظه.

٢٠- أن يحسن التعبير عن النفس شفوياً وكتابة.

٢١- أن يكون ذكياً لبقاً حسن التصرف.

٢٢- أن يمتلك القدرة على حفظ النظام دون تعنت أو تعسف.

٢٣- أن يكون ملماً بتركيب المجتمع ونظامه.

ثانيـــاً : الإعـــداد المهنـــي :

ويقصد بالإعداد المهني هنا "كل العمليات التربوية التي يتعرض لهـا الشـخص في المدارس والهيئات الأخرى المماثلة والتي تهدف إلى أو تساهم في إعداده كمدرس".

والمعنى الواسع لكلمة الإعداد يشمل في العادة كل الخبرات الـتي يتعـرض لهـا الشخص طول حياته، ولكن عند الكلام عن إعداد المدرسين لا تستعمل هذه الكلمة بهذا المعنى، بل يقصد بها في الغالب ما سبق أن قدره أعلى.

وإذا حللنا للعوامل التي تساهم في النجاح في مهنة التدريس وجدنـا أن الإعـداد المـهني الـذي يتلقـاه الشـخص أهـم مـن خبرتـه أو صحتـه ، فنحـن إذا فرضنـا وجـود شخصين يتميزان بشخصيتين متساويتين في نواحي القوة والضعف، فإن الشخص الـذي تلقى إعداداً مهنياً كاملاً ولم يمر بخبرة في الميدان أو مـر بخـبرة قليلـة يكـون في العـادة أفضل من الشخص ذي الخبرة الطويلة ولكنه لم يتلق إعداداً مهنياً مطلقاً أو تلقي جـزءاً ضئيلاً من هذا الإعداد. فمن الصعب ألا يتلقى الفرد إعداداً مهنياً ملائماً ثم يسـتفيد مـن خبرته إذ أن الخبرة تستند إلى حد كبير على نوع الإعداد الذي سبقها فالخبرة قد تكون خبرة ضارة إذا لم يكن هناك من الإعداد ما يجعل الشخص متيقظاً وقـادراً علـى الحكـم

على مدى صلاحية ما يتعرض له من مواقف تكون في مجموعها ما نطلق عليه لفظ الخبرة.

ومن واجب كل شخص قرر أن يتخذ التدريس مهنة له أن يحاول الحصول على أحسن إعداد مهني وذلك بالالتحاق بالمعاهد التربوية ذات السمعة المعروفة في هذا الميدان بل عليه أن يعد نفسه بالالتحاق بأوجه النشاط المختلفة التي تعده للالتحاق بمثل هذه المعاهد وتمده بخبرة سابقة تساعده في دراسته وتدريسه فيما يعد كممارسة الأنواع المختلفة من أوجه النشاط الرياضي وهو طالب بالمدارس الثانوية، والالتحاق بالحركات الاجتماعية كجمعية الكشافة والانضمام إلى الجمعيات الثقافية بالمدرسة كجماعة الموسيقى والخطابة وما إلى ذلك.

أما إذا لم يكن قد تمكن من ذلك، أو لم يتمكن من الالتحاق بمعهد من معاهد المعلمين المعروفة، فإن الفرصة لم تزل في يده، فهو يستطيع أن يتعهد نفسه بنفسه بالإطلاع المستمر والالتحاق بالدراسات الصيفية وغيرها مما تعقدها هذه المعاهد أو الإدارات الخاصة برعاية الشباب أو جمعيات المدرسين، أو غيرها ولا يعني هذا أن من تخرج في معهد من الكليات للتربية الرياضية يكون إعداده المهني قد تم وكل فالإعداد المهني عملية مستمرة لا تقف، وفي جمودها تجميد للمدرس حيث هو، فالإطلاع المستمر والعمل على نيل الدرجات العلمية المتقدمة والاشتراك في الجمعيات، والهيئات المهنية، كل هذه أمور لابد منها للمدرس الذي يريد دائماً أن يبقى متحركاً إلى الأمام كما أن الاحتكاك بالزملاء وحضور الندوات والمؤتمرات المهنية فيه تبادل للأفكار والإطلاع على الجديد في الميدان والاحتفاظ باللياقة المهنية.

وإعداد مدرس التربية الرياضية في جمهوريتنا أمر موكول إلى أولي الأمر ممن يضطلعون بوضوح البرامج اللازمة لإعداد المدرسين.

وبرامج المواد الموضوعة لإعداد هؤلاء المدرسين وافيه كاملة وهي تدرس جميعها والطالب لابد وأن ينجح فيها جميعاً كي يحصل على شهادة تجيز له القيام بالتدريس ولكن في بعض الدول الأخرى قد يختلف الأمر ويصبح أمام التلميذ عدة مواد يختار من بينها ما يلائم طبيعته أو ما يميل إليه على شرط أن يغطي عدداً معلوماً من الدراسات وفي هذا النظام حرية واعتبار للفروق الفردية إلا أن به بعض الخطر أن يختار البعض ما يسهل عليهم دراسته دون الاهتمام بما يجب عليهم دراسته بالفعل حتى يتمكنوا من

الإلمام بمادتهم كمدرسين، ولذلك نرى أن مثل هذه المعاهد تحتم أن يلم مدرس التربية الرياضية ببعض المواد الضرورية ثم يختار ما يتناسب مع ميوله بعد ذلك. وبدراسة خطط الدراسة لعدد عشرين جامعة تدرس الرياضة بها وجد أن الدراسات الآتية ضرورية لمدرس التربية الرياضية.

١- تاريخ وفلسفة ومبادئ التربية الرياضية.

٢- فسيولوجية العمل العضلي.

٣- علم النفس خصوصاً ما اتصل منه بطبيعة عملية النمو وخصائصه ومميزاته في المراحل المختلفة، وتفهم طبيعة الإنسان وما قد يصادف الطفل (أي التلميذ عامة) من مشاكل.

٤- خصائص ومميزات المجتمع الذي يعيش فيه.

٥- علم التشريح.

٦- تنظيم وإدارة التربية الرياضية وأوجه نشاطها.

٧- الصحة الشخصية.

٨- الصحة المدرسية وصحة البيئة.

٩- اللغة الوطنية. ويجوز أن يلم بلغة أجنبية.

١٠- المقاييس والاختبارات في التربية الرياضية.

١١- طرق التقويم في التربية الرياضية.

١٢- الطرق الخاصة لتدريس أوجه النشاط العملية في التربية الرياضية.

١٣- أصول التربية.

١٤- التربية العملية.

هذا بالإضافة إلى التدريب على نواحي النشاط الحركي المختلفة، ومن أهم نواحي النشاط التي يجب على مدرس المستقبل التدريب عليها تلك الألعاب ونواحي النشاط الأخرى الأهلية أي المنتشرة في المجتمع ففي جمهورية مصر العربية مثلا يدرس مدرس المستقبل: [كرة القدم - كرة السلة - الكرة الطائرة - الهوكي - كرة اليد - المصارعة - الملاكمة - المبارزة أو السلاح - السباحة والرياضات المائية - التمرينات البدنية بمدارسها المختلفة -الجمباز].

ولقد سبق وبينا أن الطالب الذي مارس كثيراً من هذه النواحي بالمدارس الثانوية يكون أليق للالتحاق بهذه الكليات وأقدر على النجاح في معظم الأحوال.

ويلاحظ على البرنامج الذي ذكر على وجه العموم في السطور القليلة السابقة ما يلي:

أولاً: إن هذا البرنامج مبني على أساس أن الطالب قد درس بالمدارس الثانوية العلوم البحتة كالطبيعة والكيمياء، ثم الرياضات كالحساب والجبر، وعلوم الأحياء كعلم النبات والحيوان وعلم وظائف الأعضاء، فهذه كلها أسس لا غنى عنها للعلوم التي سيدرسها في كليات التربية الرياضية.

ثانياً: إن أسماء أو عناوين الدراسات غير هامة، وإنما المهم هو الخبرات التي تحتوي عليها الدراسة، فعنوان "الصحة الشخصية" مثلاً عنوان مطاط ويمكن أن يدرس تحته كثير من المواضيع المختلفة كما يمكن أن يهمل ويترك كثير من المواضيع الهامة التي يجب إدراجها تحت هذا العنوان، وعلى ذلك فالعبرة ليست بأسماء الدراسات، ولكن بمدى أهمية الخبرات التي يكتسبها الطالب من محتويات هذه الدراسة ومدى ارتباط ومساهمة هذه الخبرات بإعداده كمدرس.

ثالثاً: يجب أن يكون البرنامج مرناً يسمح بالتعديل والتكيف حسب الأحوال والظروف الاجتماعية وما قد يطرأ من تغييرات على المجتمع، فالبرنامج وسيلة لا غاية، وغايته إعداد المدرس الذي يتلاءم مع ظروف المجتمع.

رابعاً: يجب ألا يكون البرنامج ضيقاً وإلا يكون إعداد المدرس فيه التخصص لدرجة عالية، فهذه مرحلة في التعليم العالي، والتخصص العالي مرحلة تلي هذه المرحلة.

خامساً: يحسن أن يدخل ضمن البرنامج تقديم الطالب للمجتمع الذي سيعمل به. فانتداب أحد المفتشين لإلقاء محاضرة في موضوع متخصص فيه، أو عقد حلقة بحث يدعى إليها القائمون على أمر التربية الرياضية بالجمهورية. أو دعوة عضو كبير من رجال التربية عامة إلى حضور ندوة..إلخ كل هذه الأعمال فيها خبرة تربوية كبيرة للطالب، وهي تجعله يعرف شيئاً عن الجو الذي سيعمل به في المستقبل القريب.

ثالثاً : الخبـرة :

والمقصود بها هنا عدد السنين التي قضاها الشخص في المهنة والخبرة بهذا المعنى لها بعض الفوائد التي منها :

١- تزيد من ثقة المدرس في نفسه.

٢- قد تحسن من مقدرة المدرس.

٣- تساعد على تقويم المدرسين بطريقة أعدل.

أما فيما يتعلق باكتساب الثقة في النفس فهذا ينشأ عن تعود المدرس على مواقف التدريس، وهو أمر لا شك يساعد على الهدوء ووضوح التفكير وحسن التصرف، وتزداد قيمة هذه النقطة إذا كان المدرس أصلاً قد تلقى من الإعداد ما يجعله يفكر بعقلية علمية تقدمية.

وفيما يتعلق بالبند الثاني فلقد استعملت كلمة "قد" لأنه لا يمكن الحكم بأن الخبرات التي مر بها المدرس كلها مفيدة، بل قد يكون بعضها مضراً-وهذا هو الغالب في معظم الأحيان- والإنسان لا يستطيع أن يجزم بأنه يستفيد من الخبرات الضارة، ولكن من الإنصاف أن نذكر هنا أن تجربة فاشلة قد تعلم الشخص ماذا يجب عليه أن يتجنبه ولا يقوم به، ولكن من جهة أخرى فإن مثل هذه التجربة قد تهبط من همته. والمهم في هذا الشأن ليست التجربة ذاتها بل رد فعل الشخص للتجربة وما يفعله تجاهها.

هذا ولكي تؤتي الخبرة أحسن نتائجها يجب أن تتنوع، فعشر سنوات في نفس المركز مع القيام بنفس الأعمال تصبح أقل فائدة من نفس المدة إذا قضاها الشخص في مراكز متنوعة يقوم فيها بأعمال مختلفة، فمن جهة الخبرة وفائدتها يصبح تكرار القيام بنفس العمل أمراً مملاً وتقل استفادة الشخص بالتدريج.

أما من جهة الفائدة المذكورة في العبارة الثالثة، فتعتبر الخبرة مهلة عادلة يمنحها أولو الأمر للمدرس المبتدئ قبل أن يستطيعوا تقويمه كمدرس ناجح أو فاشل فمما لا شك فيه أن تقويم المدرس بعد إتاحة الفرصة له مدة معينة لاكتساب بعض الخبرة بالمهنة يكون أقرب إلى الصحة والصواب من تقويمه بعد تخرجه مباشرة.

رابعاً : الصحة الشخصية :

إن انعدام الصحة انعداماً تماً أمر لا يمكن أن يستطيع معه أي شخص القيام بأي عمل، وبالتبعية لا يستطيع المدرس -خصوصاً مدرس التربية الرياضية- أن يقوم بالتدريس تماماً كما في حالة انعدام الإعداد المهني أو ضعف الشخصية ضعفاً بيناً.

فالمدرس ضعيف الصحة يشعر بالتعاسة، وينعكس هذا في تصرفاته جميعاً وفي قيامه بأعباء وظيفته.

ومدرس التربية الرياضية يعمل في مهنة شاقة، مهنة تتطلب درجة كبيرة وعالية من الصحة البدنية التي تبدو في الحماس للعمل والقدرة عليه.

والصحة العقلية والنفسية لا تقل أيهما عن الصحة الجسمية أهمية في النجاح في التدريس بل قد يكون أثرهما أعمق وأبعد أثراً، فضعف الصحة العقلية عائق أكبر من ضعف الصحة البدنية، والاضطراب النفسي له آثار معدية وقد يؤثر في شخصية التلاميذ.

وهناك بعض الأمراض-بدنية أو عقلية أو نفسية- تجعل وجود المدرس المصاب بها مع التلاميذ في حجرة الدراسة أو في الملعب أو في صالة التدريب أمراً خطيراً على التلاميذ، فالسل مثلاً أو الاضطراب العقلي أو العاطفي كل منها معد لدرجة تدمغ المصاب بأيها بعدم الصلاحية للتدريس.

ولكن هناك بعض الأمراض الغير معدية لا تأثير لها على قدرة المدرس على التدريس بكفاءة ولا خطر من وجود المصاب بها على التلاميذ.

وعلى ذلك، ومن أجل حماية صحة التلاميذ والمدرسين، يجب إجراء فحص طبي شامل على المدرس قبل تعيينه، وكل مدة معلومة بعد التحاقه بالعمل، واستبعاد المصابين بأمراض معدية عن المدرسة للعلاج والعودة بعد الشفاء إن كانت طبيعة هذه الأمراض لا تأثر لها على قدرة المدرس على التدريس.

نشاط مدرس التربية الرياضية

إن واجب مدرس التربية الرياضية الأول هو القيام بتربية التلاميذ عن طريق النشاط الرياضي، وتعهدهم بدنياً واجتماعياً وعقلياً مع العمل على مساعدتهم على التطور ملائماً للمجتمع الذي يعيشون فيه وتوجيههم وارشادهم الإرشاد اللازم.

ولكن هل يقف نشاط مدرس التربية الرياضية عند حد القيام بنصابه في التدريس؟

إن كثيراً من مدرسي التربية الرياضية يعتقدون أن التدريس في حدود المنهاج المدرسي هو غاية نشاطهم أو على الأقل هو واجبهم الوحيد الذي يدينون به كمدرسين، وأنهم بعد تأديتهم لهذا الواجب يكونون قد أتموا رسالتهم نحو المجتمع. ولكن مدرس التربية الرياضية الكفء المؤمن برسالة مهنته لا يمكن أ ن يقنع بهذا العمل، وفي الحقيقة يجب أن ينظر المدرس إلى واجباته على النحو التالي:

(أ) بصفته عضواً بالمدرسة "مدرس".

(ب) بصفته عضواً بمهنته.

(جـ) بصفته عضواً بالمجتمع.

(أ) نشاط مدرس التربية الرياضية بصفته عضواً بالمدرسة :

إن تلقين المعلومات، أو إكساب المهارات الحركية أصبحت معنى ضيقاً جداً لعملية التدريس أو التربية، والاتجاه الحديث للتربية الآن هو العناية بلياقة التلميذ كلها، أو رعاية التلميذ ككائن حي متكامل، وكوحدة في بناء المجتمع. لذا كانت الطريقة المتبعة في مساعدة التلميذ أيضاً ذات أهمية، كما أصبح اكتساب التلميذ المهارات العقلية والخلقية والجسمية والاجتماعية والعناية بصحته البدنية والانفعالية والعقلية..كل هذه النواحي أصبح من واجب المدرس أن يعني بها وأن يعتبرها من واجباته.وأصبح من مسئوليات المدرس الاشتراك في كل أوجه النشاط التي ترمي إلى تحقيق أي غرض من هذه الأغراض ومن أوجه النشاط التي يجب أن يقوم بها المدرس بالمدرسة ما يلي:

١- التدريس.

٢- الإشراف على تدريب الفرق المدرسية التي يستطيع أن يساهم في تدريبها.

٣- الإشراف أو المساعدة في النشاط الداخلي للمدرسة.
٤- الاشتراك في عملية التقويم بالمدرسة.
٥- الاشتراك في مجلس الآباء بالمدرسة والعمل على تحسين العلاقات بين المدرسة والمنزل وخلق التعاون بينهما.
٦- الاشتراك في الفحص الطبي الذي تقوم به المدرسة.
٧- التعاون الكامل مع إدارة المدرسة ومع المدرسين الآخرين.

(ب) نشاط مدرس التربية الرياضية بصفته عضواً بالمهنة:

ويشمل هذا النشاط النواحي الآتية:

١- أن يرى أنه قد تلقى إعداداً كاملاً وإلا فيجب عليه أن يحاول أن يكمل إعداده عن طريق الدراسات المكنة في الميدان.
٢- الإطلاع المستمر على أحدث ما ينشر من بحوث في التربية الرياضية وطرق التدريس وأن يطبق معلوماته في تدريسه بقدر الإمكان.
٣- الاشتراك في المجلات والمطبوعات الدورية المهنية.
٤- الاشتراك في النقابات أو الرابطات أو الجمعيات التي تعمل على تقدم المهنة.
٥- المساهمة في إجراء البحوث إن أمكن.
٦- العمل على النمو الذاتي في ناحية تخصص في المهنة.
٧- محاولة الحصول على درجات علمية أعلى.
٨- العمل على زيادة ثقافته العامة.
٩- أن يتبع تقاليد المهنة الخلقية.

(جـ) نشاط مدرس التربية الرياضية كعضو في المجتمع:

تسير المدرسة الآن ناحية الاتجاه الذي يرمي إلى أن تكون المدرسة مركزاً اجتماعياً ترويحياً للمجتمع المحلي، وعن قري ستأخذ هذه الحركة ذروتها وتصبح المدرسة لا مكاناً لتعليم وتربية النشء فقط، بل مركزاً لتربية أهل الحي كله والترفيه عنهم ومركزا يجتمعون فيه ليضعوا وينفذوا برامج واسعة وشاملة للصحة والتربية وتأهيل المواطنين وإعدادهم للحياة، وواجب المدرس في هذه الحركة كبير، ومكانته فيها مكانه مرموقة، ويجب على المدرس أن يلاحظ:

١- أنه يدين بخدمات تطوعية لخدمة المجتمع، وهذه تتسم بطابع مهنته كمدرس، ومنها أن يشترك في نواحي النشاط بالحي أو المنطقة التي بها المدرسة فإن كان هناك ناد أو منظمة أو هيئة رياضية أو اجتماعية بالحي الذي به المدرسة فالواجب على مدرس التربية الرياضية الاشتراك في نشاط هذه الجمعيات أو الهيئات -والمساهمة بمجهوده في العمل على أن تحقق هذه الجمعيات أهدافها.
٢- يجب على المدرس أن يتبع التقاليد والحدود التي يضعها المجتمع المحلي على المدرس، ويعمل على أن يكون مثالاً للمواطن الصالح خلقاً وصحة وعلماً.
٣- على المدرس أن يدرس المجتمع المحلي بدقة ويعرف مصادره ونواحي نشاطه ومراكز الخدمات فيه.

تدريس أوجه النشاط الحركي:

المظهر الرئيسي والظاهر لنشاط مدرس التربية الرياضية بالمدرسة هو تدريس أوجه النشاط الحركي، وما يتخلل ذلك من خبرات تربوية يستغلها في تربية تلاميذه. وفيما يتعلق بهذا النشاط الرياضي نجد أن مدرس التربية الرياضية يقوم بدورين رئيسيين هما دور المدرب ودور الحكم فهو يقوم بمهمة المدرب في تعليم المهارات المختلفة، ثم عند بدء المنافسة بين الأفراد أو بين الجماعات في هذه المهارات يبدأ دور المدرس كحكم.

ومهمة المدرس كمدرب هي التدريس والتدريب، أما مهمته الأساسية كحكم فهي تطبيق القواعد والقوانين الموضوعة بعدل ونزاهه وبطريقة تربوية.

والمدرس -كمدرب وحكم- مطالب بأن يعرف قوانين وقواعد اللعبة التي يقدمها للفصل معرفة جيدة وضرورة هذه الناحية بالنسبة للمدرس كحكم ظاهرة وواضحة، أما حاجة المدرس إليها كمدرب فمن المعروف أن قوانين أية لعبة أو رياضة لها إتصال وثيق بفنها وتكتيكها بل إن التكتيك يبني تبعاً لقوانين اللعبة.

وليست هذه هي الناحية الوحيدة التي يجب على مدرس التربية الرياضية أن يعرفها بدقة لكي ينجح كمدرب، ولكن يحسن أن يكون قد مارس هذه اللعبة أو الرياضة ووصل فيها إلى مستوى من الأداء يعتبر فوق المتوسط على الأقل، فمعرفة دقائق المهارات المتضمنة في أية رياضة يجعل الإلمام بها ومعرفة شعور من يمارسها والصعوبات التي تصادفه واضحة أكثر في ذهن المدرس.

وهناك صفة أخرى ألزم للمدرس من الصفتين السابقتين لكي يستطيع أن يقوم بدور المدرب بكفاءة، وهذه الصفة هي المقدرة على التدريس أي على نقل معلوماته إلى التلاميذ بطريقة تناسب هؤلاء التلاميذ وتساير مدى نضجهم ووعيهم، وهذه المقدرة هي حجر الأساس في مهنة التدريب أو التدريس، فكثر من اللاعبين المتازين لا يملكون هذه المقدرة ومن ثم لا يمكن أن يصبحوا مدرسين أو مدربين أكفاء، ومثل هؤلاء يمكن أن يساعدوا المدرس أو المدرب في القيام بنموذج للمهارات المرادة، ولكنهم لا يمكن أن يقوموا بدور المدرب أو المدرس وحدهم.

ومن أهم واجبات المدرس، وخصوصاً مدرس التربية الرياضية أن يلاحظ سلوكه وتصرفاته أثناء التدريس وفي غير أوقات التدريس فللمدرس مكانة خاصة في نفوس تلاميذه، وأغلبهم -إن لم يكن كلهم- يتخذونه مثلاً أعلى يحتذون به ويقلدونه خصوصاً إذا كان هؤلاء التلاميذ صغار السن، فتأثير المدرس عن الطريق الغير مباشر قوي ويجب على المدرس أن يضع ذلك دائماً موضوع الاهتمام.

ومن واجب المدرس أن يأخذ خطوات إيجابية في تربية تلاميذه وذلك عن طريق إرشادهم وقيادتهم وتنظيم نواحي نشاطهم وأن يكون أمامه هدف يجب أن يصل بتلاميذه إليه، وأن تكون إرشاداته وتوجيهاته كلها موجهة الوجهة التربوية الصحيحة. ومن النقط الهامة والتي تستحق كثيراً من الجهد في سبيل تحقيقها ملاحظة الوسيلة التي يستخدمها التلاميذ في سبيل النجاح، "فالغاية تبرر الوسيلة" مبدأ خطير له عواقب غير حميدة من الناحية التربوية، ويبدو ذلك واضحاً في المباريات والمنافسات الرياضية، فما من شك أن كل تلميذ يلعب أية مباراة وهو يأمل الانتصار بل يبذل كل جهده في سبيل هذا الانتصار، وهذه ناحية مرغوب فيها، بل لا فائدة ترجى من أن يلعب التلميذ مباراة ولا يعمل لكسبها، والشحنة الإنفعالية في المباريات والمسابقات الرياضية كبيرة وقوية، لذلك كانت هذه المسابقات من أهم اللحظات التربوية التي يجب أن يغتنمها المدرس التربوي في توجيه سلوك التلاميذ توجيهاً إجتماعياً مقبولاً ويبين لهم، بالقول وبالفعل، أن الفوز مرغوب فيه، ولكن الفوز الذي يأتي عن طريق اللعب الخشن المنافي للروح الرياضية الحقة فوز أقل من الهزيمة، والهزيمة مع بذل الجهد النظيف أحق من مثل هذا الفوز، فالقيمة الحقيقية للفوز تأتي من أنه -أي الفوز- كان تتويجياً للمجهود المبذول والتمرين المتواصل، واستخدام التكنيك الصحيح

الناتج عن دراسة وفهم لأصول اللعبة. ومن هنا تأتي لذة الفوز. ولكن الفوز الذي يأتي نتيجة لعثرة حظ من الخصم، أو من إلتجاء الفريق للألعاب الغير نظيفة أو التحايل على قانون اللعبة تحايلاً يتنافى مع المبادئ الخلقية القويمة، مثل هذا الفوز لا يمكن أن يشعر بلذته إنسان متمدين، بل لا يجوز له أن يبذل جهداً ما للحصول على مثل هذا الفوز الأرخص من الهزيمة.

ومن المشاهد أن التلميذ في سنه المبكر، خصوصاً في سن المرحلة الإعدادية تفوق لذة الفوز عنده أية لذة، ويلجأ في سبيل الفوز إلى وسائل لا تقرها التقاليد الرياضية أو الاجتماعية، وهنا يأتي دور المدرس المدرب التربوي، في هذه المرحلة بالذات يمكن بناء القيم الخلقية والاجتماعية في نفوس صغارنا، وليس هناك فرصة يمكن أن تساعد المربين على بث القيم والمفاهيم الاجتماعية والخلقية مثل هذه الفرصة، ومن هنا أيضاً تبرز أهمية اختيار المدرس أو المدرب بحيث يكون مؤهلاً تأهيلاً تربوياً مناسباً يمكن أن يساعد في تربية الجيل الناشئ.

ومن الواجب أن يكون التوجيه الخلقي والاجتماعي مستمراً وليس عملية مؤقته، فبث القيم الخلقية والاجتماعية يمكن أن يتم أثناء التدريب بالحصص أو في النشاط الداخلي بالمدرسة أو في تدرب الفرق المدرسية، ولا يجمل بالمدرس أو بالمدرب أن يترك فرصة تسنح إلا ويستغلها في بيان القيمة الخلقية للعمل الذي قام به التلميذ سواء أكان ذلك أثناء التدريب على المهارة أو في "التقسيمة" أو في مباريات الجماعات الفصل أو مباريات الفصول أو مباريات النشاط الداخلي أو بين المدارس أو منتجات المناطق أو غيرها. فكما يهتم المدرس بإصلاح الأداء المهاري للحركات والتكتيك يجب عليه الاهتمام بتوجيه السلوك الخلقي والاجتماعي للتلميذ، فالفرد كل، وأغراض التربية الرياضية ليست جسمية حركية فقط، بل تحظى الأغراض الخلقية والاجتماعية بأهمية أوفر.

وبعد كل مباراة أو مسابقة يجتمع المدرس بالفريق أو الفصل ويشرح ما بدا له وينقد ما قام به الفريق أو الأفراد من أخطاء سواء في ذلك الأخطاء الحركية أو ما مس منها الخلق والتقاليد الرياضية والاجتماعية ويبين لهم الصواب، ويعمل على تنمية الناحيتين الفنية والاجتماعية.

ويجب ألا يترك المدرس الأعمال الطيبة التي قام بها الفريق أو الأفراد دون تعليق، بل يجب عليه أن يبرز هذه الأعمال ويثني عليها ويشجع من قام بها،

فالتشجيع له أثره في المداومة والمثابرة ومحاولة التحسن، ومن ثم يكون له أثره الكبير في عملية التعلم ذاتها فنحن نتعلم بطريقة أفضل وأسرع تلك المهارات التي يتلوها أثر حميد في نفوسنا أو نفوس من يهمنا أمرهم.

وبالرغم من أن المدرس يقوم بدور المدرس والمدرب معاً إلا أنه من الطبيعي ألا يتمكن المدرس في دروس التربية الرياضية من القيام بمهمة المدرب على الوجه الأكمل ذلك لأن الغرض الأساسي من التدريب هو إعداد أفراد أو جماعات صغيرة (الفرق الرياضية) لغرض قريب هو الفوز في المباريات، وهو بذلك يصبح عملية ترمي أولاً إلى الوصول إلى أعلى المستويات الفنية الممكنة، ولكن التدريس يرمي إلى إعداد الجماعات الكبيرة (الفصول) إعداداً غرضه الأول اللياقة الصحية والبدنية والخلقية مع العناية بمطالب الفرد في حدود مطالب الجماعة ولا يرمي التدريس إلى الوصول إلى أعلى المستويات التي يرمي إليها التدريب ويلتقي التدريب والتدريس في الغرض البعيد وهو إعداد المواطن الكفء عن طريق المهارات الحركية.

أما دور المدرس كحكم فلا يقل عن دوره كمدرب، فالتحكيم أحد الأسس الضرورية لرفع المهارات وبث القيم الخلقية والاجتماعية ويتلخص دور المدرس كحكم في أنه يقوم بتحكيم المسابقات في الألعاب الصغيرة والكبيرة وكل نشاط تنافسي بالفصل أو بين الفصول، ثم يبقى الدور الأكبر في هذه الناحية وهو دور المدرس المعلم الحكم، فهو يقوم بتعليم التلاميذ عملية التحكم ويبين لهم أهم أسسها ويعد إليهم بالتحكيم في الفصل بين الجماعات ثم في مسابقات الفصول في النشاط الداخلي، ويقوم بمراقبتهم أثناء قيامهم بالتحكيم ويرشدهم ويقوم من ضعفهم ويعقد الاجتماعات معهم ليناقشهم ويصحح أخطاءهم.

الفصل الثانى

ماهية التربية الرياضية المدرسية

ماهية التربية الرياضية المدرسية

مقدمة :

إن تدريس التربية الرياضية للتلاميذ في المدارس بمراحلها المختلفة هو موضوع شيق يساعد على تنمية روح المنافسة وهو عبارة عن موقف يتم فيه التفاعل بين التلميذ والمدرس من خلال المتعة ويجب أن تكون الدروس ممتعة ويشعر بها التلميذ بأنه يقضي أوقاتاً سعيدة لكلاً منهم (المدرس – التلميذ).

وهي عملية اكتشاف قدرة الجسم وما يستطيع الجسم أن يقوم به وكيف يمكن إكسابه المهارات المختلفة.

إن التلاميذ يحبون الحركة ويحبون التعلم ونحن نلاحظ ذلك أثناء ملاحظتنا لهم وهم يلعبون في الشارع أو في الملاعب، إن الحركة بالنسبة لهم تمثل شكلاً من أشكال المتعة والسعادة نتيجة الشعور بفعل شيء محدد يقومون به ومن المهم والحيوي جداً أن تتاح للتلميذ الفرصة ليتعلم كيف يتحرك وأيضاً ليتحرك كي يتعلم، وعلينا كمدرسين مسئولية أن نجيب التلاميذ في التربية الرياضية وبالتالي يتم تنمية مهارات الحركة وتتزايد لديهم المعرفة بأنواع الحركات وكيفية أداؤها بشكل سليم خلال مراحل حياتهم.

إن الوقت الذي يتم فيه أداء أنشطة التربية الرياضية هو وقت العمل المحبب لدى التلاميذ فهم يعملون عملاً حقيقياً وليس فقط الرؤية أو الاستمتاع.

إن التلاميذ عادة ما يحبون الجو الممتع حولهم وخاصة الأنشطة التي تم في الهواء الطلق والبعد عن جو الالتزام المفروض عليهم داخل جدران الفصل -أيضاً فإن استخدام بعض المعدات والأدوات المساعدة يساعد على خلق روح المنافسة أثناء أداء الحركات المطلوبة ومن خلالها يتطلع التلميذ إلى أن يقوم بأداء هذه الحركات وحده أو مع آخرين.

وأنت كمدرس مدرسي لك ميزة أن هؤلاء التلاميذ مازالوا في سن مبكرة وبالتالي فعليك العمل على زيادة حبهم للاشتراك في الدروس التي تقوم بتعليمها لهم.

أهمية التربية الرياضية المدرسية:

إن التربية الرياضية تساعد على تحسين الأداء الجسماني للتلميذ وإكسابه المهارات الأساسية وزيادة قدراته الجسمانية الطبيعية.

إن الخبرات الأساسية لمارسة الأنشطة الرياضية تمد التلميذ بالمتعة من خلال الحركات المؤداة في المسابقات والتمرينات التي تتم من خلال تعاون التلميذ مع آخرين أو منفرداً.

أما المهارات التي يتم التدريب عليها بدون استخدام أدوات أو باستخدام أدوات صغيرة بسيطة أو باستخدام الأجهزة الكبيرة تؤدي إلى اكتساب المهارات التي تعمل على شعور التلميذ بقوة الحركة.

والتربية الرياضية هي علمية حيوية في المدارس بمراحلها المختلفة ولها دور أساسي في تنمية اللياقة البدنية للتلاميذ ولذلك فإن زيادة حصص التربية الرياضية هو أمر هام لتأسيس حياة صحية سليمة للتلاميذ لمنحهم الفرصة لمارسة كافة الأنشطة الرياضية.

إن التلاميذ عادة ما يرغبون في ممارسة الألعاب التي بها روح المنافسة وعادة ما يكون التلاميذ ذوي المهارات العالية لهم القدرة على الإندماج في المجتمع بشكل جيد وقادرين على التعامل مع الجماعات وبالتالي فإن قدراتهم أو عدم قدرتهم على عقد صداقات مع زملائهم غالباً ما تتأثر بالمهارات الخاصة لهم.

ومن الهام جداً أن نعمل على إنجاح وزيادة خبرات التلاميذ في التربية الرياضية لتنمية مهاراتهم الشخصية وانتمائهم تجاه التربية الرياضية، وأيضاً فإن وجود برنامج يشتمل على أنشطة تعمل على إظهار الفروق الفردية بين التلاميذ وتشجيعهم لهو أمر هام جداً وعلى ذلك فمن غير المفترض أن جميع الأطفال سوف يؤدون التدريبات الرياضية بنفس الكفاءة ونفس المستوى.

أهداف التربية الرياضية:

إن البرنامج الجيد يجب أن يشتمل على مساعدة التلاميذ في تحقيق الأهداف التالية:

١- إمدادهم بالمهارات الجسمانية المفيدة.

٢- تحسين النمو الجسماني وتنمية النمو بشكل سليم.

٣- المحافظة على اللياقة البدنية وتنميتها.

٤- تعليمهم المعرفة وتفهم أساسيات الحركة.

٥- قدرتهم على معرفة الحركات في مختلف المواقف.

٦- تنمية القدرة على استمرار ممارسة التمرينات للحفاظ على اللياقة البدنية العامة.

٧- تعليمهم معرفة المهارات الاجتماعية.

٨- تحسين قدرتهم الابتكارية.

٩- تحسين القدرة على أداء الأشكال المختلفة للحركة.

١٠- تنمية القدرة على التقييم الشخصي والرغبة الشخصية في التقدم.

وعلى المدرس تعليم التلاميذ كيفية حل المشاكل كجزء من هذه العملية التربوية، فمن الهام جداً أن يتعلم التلميذ خلفية علمية مناسبة أثناء كل فصل تعليمي في التربية الرياضية. إن أهداف برامج التربية الرياضية تختلف تبعاً لكل برنامج وجودة كل برنامج تتوقف على الأهداف المطلوب الوصول إليها من خلال تنفيذ البرنامج. وهدفنا كمدرسين أن نعمل على تدريس الأنشطة الرياضية التي تشجع التلاميذ وتساعدهم على أن يكونوا متحركين من خلال مهارات حركية سليمة لمواجهة كافة الظروف. والأنشطة الحركية مثل المنافسة والمتعة سوف تعمل على تأثير إيجابي لهم طوال حياتهم من خلال لياقتهم الجسمانية.

من أين علينا أن نبـــدأ:

إن العملية التعليمية غالباً ما يتم تنفيذها من خلال إعطاء أوامر عندما يأمر المدرس بأداء بعض الحركات أو التمرينات الواجب أداؤها من التلاميذ.

وهناك أربعة عناصر أساسية تؤثر في ما الذي يفعله الجسم وهي:

* عناصر الجسم.
* عناصر الطاقة والمجهود.
* عناصر المكان.
* عناصر العلاقة.

وهذه العناصر تتحكم في أين يتحرك الجسم وكيف يتحرك ومع من يتحرك.

أيـــن نحـــن الآن:

لقد تعاظم دور منهاج التربية الرياضية بالمدارس بمراحلها المختلفة وهناك كثير من المدارس الآن تستخدم الأساليب الحديثة في تدريس بعض الأنشطة التي تستوجب استخدام الأدوات والمعدات الحديثة وهناك مدارس أخرى "وهي الغالبية العظمى" لا يوجد لديها أي تسهيلات أو إمكانيات إلا وجود منطقة مفتوحة لإعطاء الدروس الخاصة بالتربية الرياضية أو صالة صغيرة بها بعض الأحبال والأطواق والكرات.

وتتفاوت ضعف هذه الإمكانات، "بشرية-مادية" من محافظة أخرى. فهناك المحافظات التي يغلب عليها الطابع الريفي والزراعي وهناك المحافظات التي يتكون سكانها من البدو والبقية من سكان المدن. لذلك يجب علينا أن نركز على طبيعة الجانب الإقليمي لأن مشكلات المدن تختلف عن القرى بالرغم من اشتراك الجميع في مجموعة من المشاكل الرئيسية التي تجمع بينها جميعاً بعضها عام وبعضها خاص بدرس التربية الرياضية بالمدارس كما أن هذه المعوقات يرتبط بعضها بالدرس مباشرة والبعض الآخر له علاقة بنظام التعليم وإمكانياته ككل:

١-كثافة الفصول: لا تسمح المباني الموجودة بالمدرسة باستيعاب العدد المتزايد للتلاميذ وهذه الكثافة في العدد تلقي عبئا متزايدا على عاتق مدرس التربية الرياضية كذلك على الامكانات الرياضية الموجودة بالمدرسة.

٢-نظام الفترات: نجد أن كثير من المدارس الرسمية تطبق نظام الفترتين وينتج عن ذلك ضغط اليوم التعليمي وإعطاء الأولويات للمواد الأخرى مع إهمال المواد التربوية الهامة مثل التربية الرياضية والموسيقى والرسم.

٣-نقص أعداد المدرسين: وهي مشكلة هامة لأن بعض خريجي كليات التربية الرياضية يتجه إلى مهن أخرى تدر عليه دخلا أكبر. والبعض الآخر للتخلص من نظرة الآخرين "الدونية" إلى التربية الرياضية.

٤-عجز الامكانيات المادية بالمدارس وقلة الميزانيات التقديرية التي تقدمها إدارات التربية الرياضية في المناطق التعليمية، كذلك وبناء الفصول في أحواش المدارس.

٥-مشاكل مرتبطة بالحالة الصحية والغذائية للتلميذ وانخفاض المستوى الاقتصادي والصحي للتلاميذ.

٦-اهتمام الدولة برياضة الاتحادات الرياضية جزئيا وإهمال الرياضة المدرسية.

٧-عدم وجود الوعي الرياضي بين أولياء الأمور والتركيز على اجتياز الشهادات العامة وعلى الدروس الخصوصية وإهمال التربية الرياضية والفنية.

٨-عدم الاهتمام الكافي من وسائل الإعلام على الدور الذي تلعبه الرياضة المدرسية.

٩-مادة التربية الرياضية مازالت إلى الآن مادة ليس لها تأثير في مجموع الدرجات الكلي.

وهناك أيضاً بعض المدارس التي تولي اهتماماً كبيراً ببرنامج التربية الرياضية اليومي في الوقت الذي تقوم فيه بعض المدارس الأخرى باعتبار ذلك الوقت هو وقت فراغ يتم إشغاله من خلال أي أنشطة دون تجهيز أي برنامج ويقوم مدرس التربية الرياضية بعمل مباراة يكون فيها هو الحكم أثناء لعب التلاميذ فقط.

إن هناك دلائل كثيرة على أن الأنشطة البدنية واللياقة البدنية لهى من العناصر الرئيسية في الحياة الصحية السليمة للتلاميذ والبالغين على حد سواء. وعلى هذا الأساس فيجب على المدرسين أن يشاركوا التلاميذ في ممارسة الرياضة من خلال البرامج الرياضية الترفيهية. ومن خلال الرؤية السابقة فإننا يجب أن نعد برامج تشتمل على تدريبات اللياقة والنمو الحركي واكتساب المهارات وتنمية العلاقات الاجتماعية وتعليم المهارات الأساسية والعمل على ابتكار الحركات الجديدة.

إن المدخل العلمي هو مدخل يركز على قيمة التحركات الرياضة السليمة في حياة التلاميذ، مع ضرورة التأكيد على أنهم هم الهدف الرئيسي من تدريس التربية الرياضية وعلى هذا الأساس لابد أن نكون على قدر كبير من الحساسية ومتفهمين وقادرين على تعليم التلاميذ ما يحتاجونه.

الطفـل الذي يتحرك ويشعر ويفكر :

نحن نعلم أن حواس الطفل تظهر ويتم إدراكها مع النمو الجسماني للطفل الطبيعي وأن التغير الذي يحدث في أحد هذه الحواس غالباً ما يؤثر في الحواس الأخرى، وبالتالي فإن الطفل (الشامل) هو الطفل الذي يقع عليه عبء تعليمه أسس اللياقة البدنية من خلال برامج التربية الرياضية .

الطفـل المتحـرك:

إن الهدف الرئيسي لنا كمدرسين في التربية الرياضية هو بالطبع تعليم الطفل كيف يتحرك وهو ما يطلق عليه تنمية الخبرة الحركية وعلينا أولاً أن نتفهم بعض الأسس التي تؤثر في العملية التعليمية للحركة بالنسبة للأطفال خلال مراحل التعليم المختلفة.

كل منا قد تم تعليمه بنفس الطريقة من ناحية الأسس الصحية وكل منا قد تعلم كيف يمشي خلال ما يقرب من عشرون دقيقة وكيف يجري وهو في سن الثالثة ومن

خلال الخبرة يتضح أن الحركات التي يتم أداؤها بواسطة الأطفال في سن معينة هي غالباً حركات متشابهة إلى حد ما، وهذا بالتحديد يعتبر أمراً سليماً عندما يقوم الأطفال صغار السن بأداء الحركات الأساسية الرياضية مثل المشي والجري والقفز وغيرها وأيضاً مهارات التوازن واللف والدوران وقذف واستلام الكرة وتنطيط الكرة والتصويب في كرة السلة.

وسوف نلاحظ أن المهارات التنفيذية يتم التدريب عليها بنفس الطرق والأساليب ونحن كمدرسين نقوم بوضع هذه التدريبات في مجموعات تدريبية لتنمية مستوى أداء معين ومثال على ذلك فإن تعليم الأطفال يتطلب استخدام أجزاء معينة من أجسامهم لأداء الحركة في حين أنه ليتعلم البالغين حركات مشابهة يتم إشراك أجزاء أكثر من الجسم ويتضح ذلك من مهارة قذف الكرة واستلامها.

وغالباً ما يقوم الأطفال باستخدام الجزء الأعلى من أجسامهم وبعد عدة سنوات (سبع أو ثمان سنوات) فسوف يقوم الأطفال بعمل خطوة عند قذف الكرة وغالباً ما يكون ذلك بسبب التدريبات الصحيحة.

عندما يولد الطفل فإن الرأس تساوي ربع طول الجسم بأكمله وبالتالي فإن مركز الجاذبية الأرضية يكون عالياً وهو ما يجعل التوازن صعباً في مرحلة ما قبل المدرسة وبالتالي فإن الجذع يتم تنميته قبل الأطراف ونتيجة لذلك فإن الأطفال يكونوا قادرين على التحكم في الجذع قبل الأطراف (اليدين والقدمين).

عندما يتم وضع الطفل داخل حديقة فإن هناك مجموعة من المهارات يتم تنميتها بشكل طبيعي للطفل بالإضافة إلى أن هناك مهارات أخرى يتضح ضرورة تنميتها.

أيضاً فإن الجري والقفز والتسلق واللف مهارات أساسية تساعد في تكوين الطفل جسمانياً.

إن برنامج التربية الرياضية الناجح في المدارس الابتدائية لابد أن يشتمل على كلاً من عناصر التحكم الكلي للجسم بالإضافة إلى مهارات الحركة بالنسبة لكل جزء من الجسم ومن الواضح أن مهارات التحكم الكلية بالنسبة لجسم الطفل هي الأساس في

عملية تنمية مهارات الحركة بالنسبة للجسم كاملا بالإضافة إلى القدرة على التحكم العضلي. وعندما يستطيع الأطفال التحكم في أجسامهم -فسوف تتولد لديهم الرغبة في قضاء وقت أكبر في التعليم، ونطلق على ذلك "الأنشطة التنفيذية".

لاستخدام مهارة الجري ثم الوقوف يتم استخدامها في حالة تعليم أسس المباريات عندما يقوم الطفل بالجري والوقوف والتعامل مع خصم ثم مسك الكرة ثم توجيهها للهدف.

يجب توضيح وشرح المهارات العامة بدون استخدام الأدوات على أنه يجب استخدام الأدوات عند التدريب على تنمية المهارات الخاصة لأجزاء محددة من الجسم ويجب أن يتم تدرج صعوبة التمرينات التي يتم تدريسها بحيث تكون من الأسهل للأصعب.

وسوف يلاحظ أن هناك أطفالا تتم تنمية المهارات لديهم بشكل جيد وسريع في حين أن هناك بعضهم مازال لديهم مشاكل في الناحية التعليمية داخل نفس الفصل ولذلك أسبابا كثيرة منها أن بعض الأطفال لم يتعلموا الأسس الحركية الأولية قبل التحاقهم بالمدرسة. وأيضا هناك فرق واضح عند ممارسة هؤلاء الأطفال للتمرينات مع زملائهم، فنراهم دائما ذوي حركة سريعة في الأداء.

مثال على ذلك أن طفل سن الثامنة يكون لديه مهارات عالية في استلام وقذف الكرة في حين أن مهارات التصويب لا تكون بنفس الكفاءة لأنه غالبا ما تتم عملية نقل الخبرة من المدرس للطفل بشكل غير كامل.

عمليـة إكسـاب المهـارات:

من المهم أن نشير ونستوضح الفروق التي تظهر بين الأطفال وأن عملية إكساب المهارات تتزايد بتزايد سن الطفل وزيادة عناصر الإدراك والإحساس بالنسبة لهم. ففي السنوات الأولى في المدارس الابتدائية فإن الأنشطة الخاصة بتنمية المهارات الكلية تتطلب من المدرس القدرة على التحكم للعمل في زيادة قدرة الأطفال على إدراك كيفية تنفيذ الحركات الأساسية بشكل سليم والعمل على زيادة قوة العضلات من خلال التمرينات الحركية في المكان وتمرينات التوازن.

ويجب أن يصل التلميذ إلى درجة معينة من الكفاءة من خلال بعض التمرينـات التنافسية والتي تتطلب مهارات لأجزاء معينة من الجسم.

إكســاب المهارات

متخصص	معقد	أساسي
أنشطة متخصصة	أنشطة أكثر تخصصاً	أنشطة عامة
تتطلب الحكم في كل العضلات - الوقوف على اليدين -- العجلة	تتطلب التحكم في العضـلات الصغيرة -الأصابع. -اليدين. -السواعد. -الرقبة. -أصابع القدم. -مفصل القدم.	تتطلب التحكم في العضـلات الكبيرة -الأذرع. -الأرجل. -الجذع. -الكتفين. -الظهر. -المقعدة.
أنشطة تنفيذية التحكم في كـل مـن الجسـم والأدوات -تعليم الإرسال في التنس. --تعليم كيفية التمريـر في لعبـة التنس.	أنشطة تنفيذية تنمي التحكم في الأدوات أنشطة تشمل الرمي- التمريـر- الدحرجـة- القفز-استلام ومسك الكـرة- تنطيط الكـرة-حمـل الكـرة- التصويب.	أنشطة غير تنفيذية تنمي التحكم في الجسم أنشطة مع الحركة : جـري-مشـي-تسـلق-قفـز- زحلقـة-دحرجـة-زحـف- وثب-حجل-فجوة-توازن. مركز وزن الجسم: تسلق/لف/ثني/زحف/مرجحة /مـد

إن عملية تعليم مهارات جديدة لهي مهمة صعبة ومـا نحتاجـه لنعـرف كيـف نجري ونمسك الكرة أو كيف نرمي كرة التنس -ربما تكون قد تعلمـت كـل ذلـك وربمـا لا- وما نعلمه هو أنه ليس من الضروري أن نتعلم كل شيء أو نتعلم شيء محدد بالذات ولكن هناك ترتيبات معقدة لتنفيذ الحركـات الرياضيـة بشـكل سـليم وهـذا هـو الهـدف الرئيسي للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية.

عندما تقوم بعمل خطة للأنشطة الحركية للأطفال فلابـد أن تضـع في اعتبـارك كلاً من المهارات والبيئة وبعض الاعتبارات التي تعتبر هامة في هـذا الشـأن سنجدها في الجدول الآتي:

اعتبارات التنمية الواجب اتباعها عند التخطيط لإكساب

الأطفال الخبرات الخاصة بالحركة

صعب	سهل	المهارة
من خلال مباراة –مع الموسيقى–جانبي على المقعد مع زميل –تبادل كرة التنس أو كرة السلة مع الزميل على المقعد –الجري ثم تمرير كرة القدم – القفز والنزول على قدم واحدة.	منفرداً. للأمام. على الأرض. استخدام كرة التنس تمرير كرة القدم–الوقوف على قدم واحدة.	الجري – الحجل – اللف – القفز – المسك – الرمي – رمي الكرة – التوازن.

القدرة البدنية:

إن برنامج التربية الرياضية لابد وأن يشتمل على تنمية القدرات الجسمانية للأطفال من خلال التدريب على تنمية المهارات ويتم تقسيم القدرة البدنية إلى شقين هما: اللياقة البدنية، والإمكانيات الذاتية .

* اللياقة البدنية :

إن أحد أهم الأهداف الخاصة بالتربية الرياضية بالنسبة للأطفال هي زيادة اللياقة لهم أو على الأقل المحافظة على مستوى اللياقة البدنية.

يتأثر مستوى اللياقة البدنية بالعادات الغذائية المتوارثة والخبرة الرياضية وبالتالي فإنه يتم تحسين مستوى اللياقة البدنية من خلال الأنشطة الرياضية –ولأن مستوى اللياقة البدنية يكون عادة مستوى غير ثابت فإنه من الهام جداً أن يتم التركيز على التدريبات الخاصة باللياقة البدنية للأطفال على الأقل ثلاث مرات أسبوعياً مع إعطاء تمرينات حركية لهم بصورة مرحة وطريفة بالنسبة لهم وبالتالي سوف يحبون التمرينات الحركية مهما كان الشكل الذي تدرس به.

في أي صف دراسي نجد أن هناك طفل يجري بسرعة أكبر من زملائه في الوقت الذي يكون هناك طفل آخر هو أقوى من زملائه وبالتالي فإن لكل شخص إمكانيات وقدرات ذاتية تختلف عن الآخرين في أحد مكونات اللياقة البدنية الآتية:

- تحمل العضلة القلبية (Cardiovascular Endurance)

- التحمل العضلي (Muscalar Endurance)
- القوة العضلية (Muscular Strength)
- المرونة (Flexibility)

وحتى يتم المحافظة أو زيادة مستوى اللياقة البدنية يجب ممارسة تمرينات اللياقة والتدريبات الحركية لمدة عشرون دقيقة ولفترة أربعة مرات أسبوعياً على الأقل والتي ستعمل على زيادة معدل ضربات القلب.

إن حصة التربية الرياضية لهي من الحصص الأساسية إذا كان زيادة اللياقة البدنية أحد أهداف برنامج التربية الرياضية.

تحمل العضلة القلبية:

هذا المصطلح يعني "قدرة العضلة القلبية على ضخ الدم من القلب إلى العضلات حاملاً الأكسجين وذلك خلال فترة طويلة من الوقت".

إن أي أنشطة رياضية تستمر أكثر من ثلاث دقائق فهي بالتأكيد تزيد معدل ضربات القلب وبالتالي يستفيد الجهاز العضلي القلبي المسئول عن دفع الدم للعضلات. وهناك أمثلة على هذه الأنشطة مثل الجري والسباحة وخلال الحصة الدراسية يجب التأكيد على ضرورة عمل الإحماء لجميع الأطفال حيث يعتبر ذلك أحد أهم عناصر اللياقة البدنية ويوجد أيضاً أنشطة مرتبطة بالتمرينات المسئولة على تنمية تحمل الجهاز القلبي وخاصة التي تشتمل على الجري والقفز.

التحمل العضلي:

هذا المصطلح يعني "قدرة الفرد على استخدام العضلات المختلفة بشكل سليم متناسق" لأن كل الأنشطة الرياضية غالباً ما تحتاج إلى مجهود عضلي وذلك حتى يتم تنفيذ التمرينات بشكل سليم وهناك أمثلة على ذلك مثل الوقوف على اليدين أو تدريبات العجلة أو التسلق لمكان مرتفع أو القفز مرات متتالية.

وكذا في أنشطة ألعاب القوى التي تشتمل على حمل ثقل على اليد وأيضاً في الكرة الطائرة وتمرينات الكرة واستلامها وقذفها تحتاج إلى مجهود عضلي من الجزء الأعلى من الجسم.

القوة العضلية:

وهو ما يعني "قدرة العضلة على العمل لفترات طويلة من عشر ثوان حتى ثلاث دقائق" وأيضاً ذلك يعني "أكبر قوة يتم أداؤها من خلال العضلة" ومن الأمثلة على ذلك الجري بسرعة لمسافة لقصيرة -حمل أثقال مختلفة.

وفي بعض التمرينات والمباريات وألعاب القوى -فإن القدرة علي القفز بسهولة لهو أمر يتطلب قوة بينما الوقوف على اليدين يتطلب قوة وتوازن وهما عنصران مهمان جداً في اللياقة.

المرونـــــــة:

وهو يعني "قوة الجسم على عمل أشكال وتمرينات باستخدام الأجزاء المختلفة من الجسم بشكل متناسق" وهناك مثال واضح على ذلك هو "القدرة على لمس أصابع القدمين وهو تمرين شائع في ذلك وهو ما يشير إلى المرونة في الفخذ والجزء الخلفي للجسم".

إن الأطفال عادة تكون أجسامهم مرنة ويفقد الجسم بعض مرونة أثناء عملية النمو وهناك عناصر بيئية وأيضاً نوع الأنشطة التي تمارسها حيث يؤثر كل ذلك في المرونة ومثال على ذلك فإن الطفل الذي ينمو في ظل تمرينات خاصة بالغطس أو ألعاب القوى فإن جسمه غالباً ما يتمتع بمرونة عالية أثناء عملية البلوغ والنضج وعادة ما يكون الرجال أقل مرونة لأنه غالباً ما تكون التمرينات التي يمارسونها لا تحتاج إلى درجات مرونة عالية أثناء التدريبات ويجب أن نتوقع أن التمرينات التي لا تشتمل على قدر من المرونة خلال فترة الطفولة والصبا سوف تقلل من مرونة جسم الطفل حين يكبر ومن المهم لكل مدرس أن يضع في برنامجه التدريبي بعض الأنشطة والتمرينات التي تنمي المرونة وذلك لزيادة اللياقة ولتقليل الإصابات.

* الإمكانيات الذاتية :

وهي ما تعني "قدرة الفرد على تنفيذ وأداء مختلف المهام" وهذا يؤثر بشكل مباشر على جودة الأداء وقدرة الفرد على المشاركة والتنفيذ بأقل مجهود وبجودة عالية وهي تشمل التناسق والقوة والتوازن والسرعة والخفة والنشاط وعلينا كمدرسين تحسين هذه القدرات للطفل من خلال الأنشطة التنافسية مثل تشجيع الأطفال على الجري في مساحة فارغة مع تغير الاتجاه وسيتم ذلك من خلال استخدام الرشاقة والقوة والتناسق.

الطفـــل المفكـــر:

إن التربية الرياضية لها دور هام في تنمية الإدراك لأنـها تشتمل علـى التربيـة والقدرة على تقبل المعلومات والتي يجـب أن يتـم نقلـها للأطفـال مـع إعطائـهم نصـائح للناحية العملية أيضا أثناء التدريبات علـى أداء التمرينـات الصعبـة وترتيـب الحركـات بشكل سليم لأداء المهمة المطلوبة بجودة عالية.

أيضا فإن مبدأ (الإدراك أو بعض مـن الإدراك) يجـب أن يصـاحب تعليـم كـل الحركات مع توضيح الترتيب المطلوب لسـهولة وصحـة التنفيـذ -وفي التربيـة الرياضيـة فنحـن نركـز علـى مبـادئ محـددة للتنميـة الجسـمانية للجسـم الإنسـاني، المسـاحة، المجهود، والعلاقات لأن كل ذلك يرتبط بالحركات وهـذه المبـادئ هـي أسـس التربيـة الرياضية.

إن أهم أهداف التربية الرياضية بالنسبة للأطفال هو أن يتفهم الطفل أساسيات الحركة لأن هذا الفهم سيعمل على تشجيع وتحسين المهارات الجسمانية لهم.

يجب أن يعمل برنامج التربية الرياضية على زيادة الإدراك في اتجاهات كثـيرة سواء داخل الفصل أو خارجه حيث يتم وضع الطفل داخل بيئة تعليمية في كل الأحوال مثل المساحة الكافية والأدوات المساعدة الجيدة مع وجود خلفية علمية مناسبة وعند بدء الناحيـة التعليميـة فـهناك مصطلحـات خاصـة تستخدم وعلـى الأطفـــال تفـــهم هـــذه المصطلحات والقدرة على التعامل معها وتنفيذها، وسوف يظـهر رد فعـل الأطفـال أثنـاء تنفيذ المهام المطلوبة منهم والخلفيات العلمية المتاحة لديهم من خلال الإرشادات العلمية الملقاة إليهم.

إن برنامج اللياقة البدنية الجيد يعني "توفير الخبرة التي تشـجع الطفـل علـى أن يسأل ويحلل ويتصل بالآخرين وأن ينمي الإدراك لديه بالإضافة إلى توضيح أنواع من الثقافات الأخرى المتنوعة للعالم المحيط"، وهكذا يتم جعل التربية الرياضيـــة جـزء مـن العملية التربوية والتي تتم بخبرة عالية.

إن المهام الرياضية والتركيبات المختلفة لهياكل برامج التربيـة الرياضيـة والـتي تبدأ من الشكل المغلق (والذي يتم فيه عدم إعطاء فرصة لرد الفعل من جانب الطفل) إلى

الشكل المفتوح (والذي يسمح فيه لطفل بأن يفكر عن كيفية حل المشاكل التي تواجهه) يجب أن تكون "هذه المهام الرياضية" متنوعة أو محددة وفي كلتا الحالتين يجب على الطفل أن يقدر ماهية الحركات المناسبة لإتمام المهام المطلوبة منه.

إن عملية إعطاء أسئلة للأطفال تساعدهم على توضيح الحقائق والأسس لتنفيذ الحركات الجديدة. وهناك بعض الأمثلة منها:

١-أين يجب أن تنظر إذا كنت تقوم بعملية الضغط (ثنى ومد الذراعين)؟

٢-ما هو الطريق الذي يجب أن تنظر إليه أثناء تنفيذ الحركات؟

٣-هل يمكن أن تصفق بيدك مع الموسيقى؟

٤-هل يمكنك تغيير الوضع الجسماني بشكل بطيء لشرح الحركة بشكل سليم؟

٥-هل يمكنك ملاحظة اليدين عند استلام ومواضع القوة عند الاستلام وأيضاً ملاحظة القوة عند القفز؟

٦-كيف يمكن استخدام يديك عند القفز؟

٧-كيف يمكنك استخدام المساحة الفارغة أثناء تمرير الكرة للزميل في وجودة أحد لاعبي الفريق المنافس؟

٨-ما هو الشكل الذي يتدحرج بشكل متناسق -هل الكرة أو الصندوق وما هو الشكل المتناسق الجسماني اللازم لدحرجة شيء ما؟

٩-كيف يكون وضع يديك ووضع جسمك حتى تستطيع الوقوف على يديك بشكل سليم؟

١٠- ما هو الشكل الجسماني الأفضل عندما تريد أن تكون في وضع مستقر تماماً؟

وهكذا فإن نطاق الإدراك يعني أن تنفيذ الحركة بشكل جيد لهو الهدف الرئيسي في أي برنامج للتربية الرياضية وهو نتيجة للابتكار والتحليل والتذكر والتركيز وإمكانية استقبال المعلومة.

الطفـــل الذي يشعـــــر:

إن المزاج والشعور الاجتماعي والاتجاهات النفسية تؤثر في شعورنا والتي يطلق عليها في بعض الأحيان (رد الفعل). لم نكن في الماضي نهتم بشعورنا وحالاتنا النفسية أثناء إلقاء المنهج التعليم، أما الآن وجد القائمون على تنمية المناهج الدراسية بأن عنصر الشعور له أهمية قصوى في تحسين إدراك الطفل بذاته.

إن البيئة التي يتم فيها تدريس المنهج الدراسي تؤثر في الشعور الخاص بكل طفل -فعلى المدرسين الذي يشجعون الأطفال ذوي المهارات الخاصة رياضيا تنمية قدراتهم الرياضية لتنمية الروح التنافسية لزيادة القدرة الجسمانية في التربية الرياضية. إن هدفنا تنمية وتحسين البيئة التي تحيط بالمجال التعليمي للأطفال بحيث تكون مناسبة للتدريس وتنفيذ المهم الرياضية المختلفة مع مراعاة عامل الأمن والسلامة للأطفال.

لهذا السبب يجب أن يهدف المدرسين إلى التعامل مع الأطفال كل على حده كوحدة منفصلة للعمل على الابتكار وخلق روح الصداقة والذي يرحب به الأطفال ويحبون ذلك الشعور جدا وبالتالي يتم تنمية روح المهارات الاجتماعية بشكل سليم. إن وجود مدرس له خلفية اجتماعية ومهارات اجتماعية جيدة لهو عامل مهم في التعامل مع الأطفال بدءا من استدعاء الأطفال بأسمائهم والتأكيد على ضرورة أن يطلع كل طفل بمهام القيادة بشكل ينمي روح القيادة لديهم مع الضرورة للعمل على أن لا يعمل الطفل بشكل منفرد بدون التعاون مع الآخرين لأن ذلك له أسبابه ونتائجه التي تؤثر على الطفل سلبيا بشكل غير مرغوب فيه ومن المهم في هذه النقطة أن نشير إلى أن عقاب الأطفال من خلال استبعادهم من ممارسة الأنشطة الرياضية لهم أمر غير مرغوب فيه حيث ينمي لدى الطفل روح العزلة والاستبعاد السلبي. جميع الأطفال بغض النظر عن قدراتهم الشخصية، يحتاجون إلى توفير الفرص لتنمية مهاراتهم واكتساب المهارات الجديدة كلما أمكن ذلك. لأن الأطفال يتعلمون من الملاحظة والتعامل مع نظرائهم فإن ملاحظة وتعامل الطفل مع أقرب نظير له (مساعدته على أداء الحركات المطلوبة منه مثلا) عملية هامة في تنمية مهارات كل منهما.

أحيانا يقوم المدرسين بإيقاف الفصل لملاحظة حركة جيدة أو رد فعل رائع مع أحد التلاميذ فنحن لا نتوقع أن يقوم جميع التلاميذ في الفصل بأداء الحركات الجيدة التي لاحظوها بنفس الجودة ولذلك فإنه من الممكن لكل تلميذ في الفصل أن يتاح له الفرصة كي يقوم بأداء هذه الحركات أمام الجميع من فترة لأخرى ويتم تشجيعه من بقية زملائه. أيضا فإن تكوين المجموعات الاجتماعية المناسبة لهو أمر هام ويشكل بيئة اجتماعية تعليمية مناسبة وسيكون ذلك نتيجة للتخطيط السليم الخاص بتكوين

المجموعات التي تستطيع أن تتفاعل معا والعمل بروح الجماعة، كم عدد الأطفال في كل مجموعة، وكيف يمكن وضع الأطفال داخل المجموعة الواحدة؟

إن وجود مساحة مناسبة أثناء التدريس لهو من الأمور الهامة حيث وجود مساحات ضيقة وخاصة أثناء بقاء الأجهزة في أماكنها سوف يؤثر في درجة الأمان الخاصة بالأطفال حيث يصعب تأمين الطفل في مثل هذه المواقف. عند بدء المباراة مع وجود عدد كبير من الأطفال فإن ذلك يحد من النشاط ويؤدي إلى نتائج نفسية سلبية بالنسبة للطفل.

في أثناء الحصة المدرسية يجب مراعاة عدم تكوين مجموعات كبيرة من الأطفال لأن ذلك يؤدي إلى تقليص التعاون بينهم لأن هناك صعوبة بالنسبة للطفل في التعامل مع الأطفال كثير العدد. وعلى ذلك فإن المدرس يجب أن يدرك ما هو السن المناسب لتكوين المجموعات الاجتماعية المطلوبة.

لقد أثبتت الأبحاث عن مدى تأثير الإدراك على التنمية الذاتية وكيفية العمل على إكساب المهارات للأطفال لمساعدتنا على معرفة احتياجاتهم في مختلف المراحل. وأيضا إدراك وتفهم أن هناك فروقا فردية في القدرة الجسمانية والذاتية والرغبة في تحسين المهارات. وعلينا كمدرسين أن نتفهم المعنى الكامل للاختلافات الشخصية وعلينا تشجيع الأطفال ذوي المهارات الخاصة في الأداء الحركي بدلا من عدم تشجيعهم. وعلينا أن نتجنب الوقوع في فخ تقديرنا الشخصي لقدرات كل طفل يكون حكما على هؤلاء الأطفال حيث يعمل ذلك على تقليل تشجيعهم الشخصي لأنفسهم والقبول بمستوى قليل من الجودة أثناء أداء الحركات الرياضية المطلوبة. وعند وضع برنامج للنشاط الحركي يراعى أن يشمل على خليط من العناصر التالية:

- الدراسة النظرية للنمو وكيفية حدوث النمو.
- معرفة الأطفال الذين يقومون بالتدريس لهم.
- المعرفة بأساسيات الحركة.
- المعرفة بأساسيات التدريس.

وبذلك يكونوا قد أعدوا برنامجا رياضيا رائعا في التمرينات والألعاب وألعاب القوى بالإضافة إلى الأشكال الحركية الأخرى.

الحصة المدرسية

إن الحصة هي "الشكل الأساسي الذي تتم فيه عملية التربية والتعليم في المدرسة، وحصة التربية الرياضية هي أيضا الشكل الأساسي لمزاولة الرياضة في المدرسة ذلك بجانب الأشكال التنظيمية الأخرى التي يزاول فيها التلاميذ الرياضة مثل الأعياد الرياضية والدورات الرياضية...إلخ

أما الحصة فيمكن أن نميزها بعدة خصائص فهي "محددة زمنيا تبعا لقانون المدرسة وهي في الغالب ٤٥ دقيقة. كما أنها جزء من وحدة متكاملة وهي المنهاج الذي تؤدي فيه الحصة وظيفة هامة".

مضمون الحصة المدرسية :

إن المضمون الحقيقي للحصة المدرسية يتكون من ثلاثة مفاهيم: المعارف والقدرات والمهارات.

فماذا نقصد بالمعارف والقدرات والمهارات وما هي العلاقة بين هذه المفاهيم الثلاثة؟ إن تحصيل المعارف يعني اكتساب معرفة بالحقائق العلمية وعلاقاتها ببعضها البعض والقوانين التي تحكم هذا الفرع من العلم فتحصيل المعارف في علم الطبيعة يعني معرفة القوانين والحقائق الطبيعية وكيفية عملها وتأثيرها على ظواهر الحياة ولذلك ندرس قوانين الصوت والضوء والمغناطيسية والذرة..إلخ.

وتحصيل المعارف في كلية التربية الرياضية يعني معرفة قوانين الحركة الإنسانية وتشريح جسم الإنسان وطرق التدريب الرياضي..إلخ. ولكن المعارف وتحصيلها لا تكفي فعلى التلاميذ أن يتعلموا أيضا -وهذه من واجبات المدرس الناجح- كيف يستطيعون أن يطبقوا هذه المعارف في مجالات تطبيقاتها العملية. فلا تكفي معرفة قواعد اللغة العربية مثلا بل لابد من تطبيقها عن طريق استعمالها في عرض الأفكار شفهيا أو كتابيا. ونستخلص من هذا التحليل أن واجب المدرس ليس فقط تسليح الطالب بالمعارف النظرية وإنما تعليمه أيضا كيفية الاستفادة بها في التطبيق العملي.

إن معرفة كيفية الاستفادة من المعارف النظرية هو في حقيقة الأمر ما اصطلح على اعتباره تنمية القدرات.أي تنمية قدرة الإنسان على الاستفادة من المعارف النظرية. ولكن تنمية المعارف والقدرات لا تكفي. فمثلا لا يكفي أن يتعلم الإنسان ويصبح قادرا على القراءة والكتابة والحساب ولكن عليه أيضا أن يجيد (أي أسلوب وطريقة) القراءة

والحساب السريعة والصحيحة. ولذلك لابد أن ينمي في التلميذ بجانب المعارف والقدرات –المهارات الضرورية حتى يستطيع الاستفادة من هذه المعارف والقدرات في حياته العملية.

وفي الحصة المدرسية بصرف النظر عن نوع المادة –فإن تنمية المعارف والقدرات والمهارات تمثل وحدة عضوية واحدة، وإن كان تحصيل المعارف هو الدور الرئيسي للحصة الدراسية. فلا يمكن تنمية مهارة القراءة مثلا بدون تعليم الكتابة بواسطة المدرس ولذلك فإن تنظيم الحصة الدراسية لابد وأن يحقق الوحدة بين إعطاء المعارف وتنمية كل من القدرات والمهارات مراعين في ذلك الصفات السنية للتلاميذ.

إن إعطاء المعارف وتنمية كل من القدرات والمهارات في الحصة المدرسية لا يعني إلا جانبا واحدا من وظائف الحصة. وهو وإن كان الجانب الأساسي إلا أنه يكفي أن الواجب الاجتماعي لعملية التعليم هو خلق وتربية نشء متكامل الشخصية مستعد للعمل وخدمة الوطن. ولذلك فالحصة لابد وأن تكون حصة تربوية أيضا تغرس في نفوس النشء العديد من الصفات الخلقية السامية والتي تتوافق مع أهداف المجتمع مثل الشجاعة، حرية الرأي، الأمانة والانضباط، مساعدة الزملاء، ورفع الإحساس بالمسئولية لدى التلميذ حول دراسته ونتائجها والاهتمام بالقضايا العامة التي تهم المجتمع ككل. إلخ. والصفة التربوية للحصة المدرسية لا تتحقق إلا بتكوين علاقة حميمة بل وصداقة بين المدرس وتلاميذ.

والحصة المدرسية تفترض وجود طرفين أساسيين، معلم ومتعلم أي مدرس وتلاميذ ولذلك فاللحصة جانبين أساسيين: الجانب الأول أن الحصة هي وسيلة لتنمية المعارف والجانب الثاني أن العمل في الحصة يعني القيام بقيادة التلاميذ. الصفة الهامة للمدرس هي اعتباره قائدا. إن نشاطه و نشاط قيادي بالدرجة الأولى.

إن كل حصة تحتاج إلى قيادة. والقيادة التي يقوم بها المدرس ذات طبيعة معقدة. إن المدرس يقوم بشرح وتوصيل المادة الدراسية أي المعارف في نفس الوقت الذي يوجه طريقة استقبال هذه المادة من جانب التلاميذ. وحتى يستطيع المدرس توصيل هذه المعارف بطريقة صحيحة لابد وأن تكون أهداف الدرس واضحة تماما في مخيلته الذاتية.

فالإنسان لا يستطيع أن يوصل المعارف إلا إذا كانت واضحة وضوحا تاما في مخليته. إن فاقد الشيء لا يعطيه. فالمدرس الضعيف في مادته" كما اصطلحنا على

تسميته في مدارستنا وفي كل الأحيان غير قادر على إدارة وقيادة الفصل المدرسي وذلك بصرف النظر عن إمكانياته الشخصية وصفاته الأخرى. أنه يفشل في القيادة في اللحظة التي يشعر فيها التلاميذ إن المدرس ذاته لا يستطيع بطريقة واضحة أن يحدد أهداف الدرس ولا يستطيع تبسيطها لنقلها إلى التلاميذ. وحتى ينجح المدرس في نقل المعارف إلى الطلاب ومساعدتهم على "هضم المادة" فلابد وأن يراعى الصفات النفسية والامكانيات والقدرات العقلية للتلاميذ المرتبطة بمستواهم السني.

إن المدرس يقوم بتوصيل المعارف العلمية وتنمية القدرات والمهارات وكذلك رفع درجة وعيهم بمشكلات المادة الدراسية وتنمية قواهم الإبداعية ومهاراتهم ونبوغهم وكل هذه الواجبات تجعل عمل المدرس معقد وعظيم المسئولية، ولذلك لابد من رفع مستوى المدرس تربويا وفنيا حتى يصبح قادرا على قيادة الحصة الدراسية.

أهداف حصة التربية الرياضية

في كل حصة تربية رياضية على حدة يجب أن يتحقق جزء معين من الأهداف العامة التعليمية والتربوية.

* الأهداف التعليمية:

إن الهدف التعليمي العام لحصة التربية الرياضية هو "رفع القدرة الجسمانية للتلاميذ بوجه عام". إن رفع القدرة الجسمانية باعتبارها هدفا عاما تعني تحقيق مجموعة الأهداف الجزئية الآتية:

- تنمية الصفات البدنية مثل القوة والتحمل والسرعة والرشاقة والمرونة.
- تنمية المهارات الأساسية مثل الجري والوثب والرمي والتسلق والحجل والمشي. إلخ وكذلك تنمية المهارات الخاصة للرياضات الأساسية مثل ألعاب القوى والجمباز والتمرينات والألعاب.
- تدريس واكساب التلاميذ معارف نظرية رياضية وصحية وجمالية. إن تنمية الصفات البدنية والمهارات الأساسية والخاصة هي الواجب الأساسي والهدف التعليمي الأول لحصة التربية البدنية.

والصفات البدنية تعني رفع مقدرة ووظائف الأعضاء الإنسانية. وتنمية القوة مثلا تعني تنمية القدرة على التغلب على المقاومة عن طريق تنمية القوة العضلية للإنسان

والسرعة تعني تنمية المقدرة على أداء حركات معينة بسرعة معينة وقوة التحمل تعني تنمية المقدرة على تأجيل الإحساس بالتعب في أثناء التدريب أو القيام بأي مجهود جسماني مستمر. ولكن يلاحظ أن تنمية الصفات البدنية تتطلب تنمية المهارات الأساسية. فتنمية المهارات الأساسية هي الوسيلة لتحقيق تنمية القدرات والصفات البدنية. فلا يمكن تنمية القوة البدنية مثلا بدون إجادة الجري والرمي والتسلق..إلخ، أي أن هناك علاقة ضرورية بين تنمية الصفات البدنية والمهارات الأساسية، وهذا هو المبدأ الأول الذي يجب أن يراعى عند تخطيط وتنظيم وتنفيذ حصة التربية البدنية. فلا تنمية للصفات البدنية إلا بتعلم المهارات الأساسية وأيضا تعلم بعض المهارات الأساسية بدون تحقيق حد أدنى في الصفات البدنية. فلا يمكن تعلم مهارة التسلق مثلا بدون توفر حد معين من القوة البدنية وقوة التحمل. ومبدأ العلاقة المتبادلة بين تنمية الصفات البدنية من ناحية والمهارات الأساسية من ناحية أخرى لابد وأن يراعى عند تصميم حصة التربية الرياضية.

والمبدأ الثاني الهام هو أن تنمية المهارات الخاصة لا يمكن أن يتم بدون تنمية المهارات الأساسية أولا. فلا يمكن تعليم الطفل الصغير رمي الرمح بدون أن يتعلم أولا كيفية أداء حركة الرمي بشكل عام بصرف النظر عن الشيء الذي سيتعلم في المستقبل رميه. أي أن هناك أيضا علاقة بين تعلم المهارات الأساسية والمهارات الخاصة المرتبطة بفرع معين من فروع الأنشطة البدنية.

إن مجموعة الواجبات السابقة تحدد لدرجة كبيرة الأشكال التنظيمية لحصة التربية الرياضية بما في ذلك الإكثار من المنافسات والمسابقات التي يستطيع التلميذ من خلالها تجربة "مستواه" أي مستوى نموه سواء من ناحية صفاته أو مهاراته الجسمانية.

الأهداف التربوية لحصة التربية الرياضية:

إن الجانب التربوي لحصة التربية الرياضية لا يحظى عادة في كتابات طرق التدريس بالاهتمام الواجب والكافي وذلك حيث يتم التركيز على الجوانب الفنية لحصة التربية الرياضية المرتبطة بالواجب التعليم لها. والملاحظة الثانية هي أن الجانب التربوي في الحصة لا يتم تخطيطه وتوجيهه بطريقة واعية. مسبقة من جانب المدرس. إن المدرس يقوم بعملية التربية الرياضية في الحصة وخارجها بطريقة تلقائية وكل كلمة منه هي توجيه وكل تنبيه منه يكون له أثر تربوي معين ولذلك وجب على المدرس أن

يقوم بتحديد أهداف حصته من الناحية التربوية أيضـا مقدارا الطرق والأساليب الـتي سوف يستعملها لتحقيق غرضه في سبيل الوصول إلى هدف أو أكثر من الأهداف التربوية لحصة التربية الرياضية:

١-التربية الأخلاقية في حصة التربية الرياضية :

بالنسبة للتربية الأخلاقية فإن درس التربية الرياضية يستطيع أن يشكل مجموعة كبيرة من الصفات الأخلاقية الهامة مثل الشجاعة، الصراحة، الجماعة، الأمانة، الانضباط، الطموح، الرغبة في تحقيق إنجازات عالية..إلخ.ويلاحظ في حصة التربية الرياضية أن علاقات الزمالة الحميمة بين التلاميذ تزداد وثوقا وذلك بسبب اشتراكهم في العمل على تحقيق الإنجازات الرياضية والمشاركة والتعاون في أداء التمارين أو المساهمة في المسابقات المدرسية..إلخ وفي هذه العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجموع تتكون الشخصية المستقلة ذات الصفات الخاصة لكل تلميذ والتي تتصف بالاستقلال والطموح والإحساس بالمسئولية. والطرق الحديثة لتكثيف حصة التربية الرياضية تتطلب من كل تلميذ المشاركة الواعية المركزة. إن هذه الطرق الجديدة تتطلب مساهمة ومساعدة التلاميذ مثل رؤساء المجموعات ورؤساء الفرق ومساعدي المدرس من التلاميذ المسئولين عن إعداد الأدوات. وبهذه الوسائل تتكون لدى التلاميذ مظاهر جديدة للسلوك والصفات الأخلاقية والتي كان يصعب الوصول إليها عن طريق حصة التربية الرياضية التقليدية والتي لا يلعب التلاميذ فيها دورا محسوسا في الإدارة والمساعدة على إتمام الدرس واكتفاءا بدورهم السلبي كمتلقين لتوجيهات المدرس.

٢-التربية لحب العمل في حصة التربية الرياضية:

إن حصة التربية الرياضية لا تساهم فقط في تنمية وتطوير الصفات والمهارات الحركية الضرورية للإنسان حتى يستطيع أن يقوم بواجباته الجسمانية بشكل مرضي ولكنها مصدر هام لتنمية مجموعة من الصفات الأخلاقية. وحصة التربية الرياضية تربي التلميذ على الكفاح في سبيل تخطي المصاعب (وليس أدل على ذلك من أن كسر رقم قياسي للرياضي يمثل تغلبا على الذات وعلى عديد من المعوقات) وتحمل المشاق. وهذه الصفات كلها تعد التلميذ بعد ذلك لتحمل مصاعب العمل في حياته في المستقبل. كما تساعد حصة التربية الرياضية التلاميذ على التعود على أداء الأعمال الموكوله لهم بسرعة

وبدقة. وتمثل المساعدة التي يقوم بها التلاميذ في حصة التربية الرياضية مثل إعداد الملعب وحمل الأدوات وترتيبها عملا جسمانيا يقوم به التلاميذ في حقيقة الأمر مما يربي عندهم عادة احترام العلم اليدوي وتقدير قيمته.

٣-التربية الجمالية في حصة التربية الرياضية:

إن حصة التربية الرياضية تساهم في تطوير الإحساس بالجمال. فالحركة الرياضية تشتمل على عناصر جمالية واضحة من انسياب ورتم وقوة ورشاقة وتوافق كما نراها في حركات الجمباز أو التمرينات أو ألعاب القوى أو الغطس..إلخ والمدرس يستطيع أن ينمي لدى تلاميذه الإحساس بالجمال عند مشاهدة وتقييم الحركات الرياضية سواء في حصة التربية الرياضية أم خارجها، بأن يشير إلى مواطن الجمال في الحركة وأيضا أساسا لتقييم هذا الجمال. وتتم هذه التربية الجمالية عن طريق تعليقات المدرس القصيرة كأن يقول (هذه الحركة جملية أو جميلة بنوع خاص) لأن النزول كان دقيقا أو لأن الأطراف مفرودة. إلخ وهذه الملاحظات تنمي عند التلاميذ الحس الجمالي والحكم الجمالي أيضا. إن التلميذات بالذات يدركن مدى أهمية تناسب مقاييس الجسم وبالتالي الوصول إلى مستوى جمالي مرتفع كما يقدرون الجمال الحركي. وعلى المدرسة الواعية أن تستغل هذه الاهتمام الجمالي لدى الفتيات أو الفتيان أيضا لتظهر لهم أهمية ممارسة الرياضة في الحفاظ وفي تحسين المقاييس الجمالية للجسم. وتشتمل التربية الجمالية أيضا تحقيق نظافة المكان والأدوات والملابس في حصة التربية الرياضية حتى ينمو الإحساس بالجمال الحركي. كما يجب الاهتمام بتوحيد الزي في الحصة حتى يشعر التلاميذ بالانتماء الجماعي وبالجمال الناتج عن اتساق الألوان. كما تلعب جمال الطبيعة دورا هاما أيضا في التربية الجمالية في حصة التربية الرياضية خاصة في مدارس الريف أو المدارس القريبة من الحدائق العامة الواسعة.

بعض الأمثلة التوضيحية لتحقيق الأهداف التربوية للحصة:

١-التربية على حسب النظام:

- التأكد من الملابس الرياضية.
- الأداء في الحصة والاحتفاظ بالأشكال التنظيمية.
- ملاحظة الأوضاع الابتدائية.

- التغير بانتظام في الانتقال من محطة إلى أخرى.

٢-التربية على الاعتماد على النفس:

- التمرين في الأقسام، الأداء الصحيح.
- تحضير وتركيب الأدوات الرياضية.
- مسئولية رئيس القسم.

٣-التربية على الأمانة.

- التقييم الذاتي.
- مراعاة القوانين وقواعد اللعب.
- العد الأمين في التدريب الدائري.

٤-التربية على مساعدة الغير:

- تقديم المساعدة على حصة الجمباز "السند".
- مساعدة الضعفاء "العمل الزوجي" – من أدى يساعد غيره.

٥-التربية على حب الرياضة:

- التكلم عن النجاحات الرياضية "الأبطال الرياضيين".
- فائدة مزاولة الرياضة.

طرق ووسائل التربية في حصة التربية الرياضية

١- طرق تنمية مساهمة التلاميذ في الحصة :

إن مشاركة التلاميذ في حصة التربية الرياضية وتنمية إمكانية مساهمتهم في الحصة عن طريق تدريبهم على أداء التمرينات بشكل مستقل هي أحد الجوانب الهامة لعملية التربية في حصة التربية الرياضية. إن تنمية المساهمة المستقلة للتلاميذ تساعد على تكوين الشخصية المستقلة للتلميذ وبالتالي التنمية المتكاملة للشخصية بشكل عام.

وهذه العملية -المشاركة المستقلة للتلاميذ هي عملية طويلة الأجل تحتاج من المدرس اهتمام خاص وكذلك إلى إيجاد الأشكال التربوية والوسائل المناسبة لتحقيقها.

إن البداية لابد وأن تتم عن طريق ضمان اهتمام التلاميذ بالحصة وضمان تنمية المهارات الحركية للتلاميذ حتى يصبحوا قادرين على أداء التمرينات المقررة بشكل

مستقل في أثناء الدرس وبدون المساعدة المستمرة للمدرس. فالمدرس لا يستطيع أن يقوم بكل العمل في الحصة. فمراقبة حركة ٣٠-٥٠ تلميذ في الحصة أثناء أداء الواجبات المختلفة يصبح مستحيلا إذا لم يساعد التلاميذ بأنفسهم في القيام بالمراقبة الذاتية أولا لأداء الحركات ثم مساعدة التلاميذ بعضهم لبعض وتتم عملية المراقبة إذا وصل التلميذ لمرحلة يستطيع فيها أن يفهم طبيعة الحركة المراد القيام بها وأقسامها حتى يمكن أن يقيم نفسه في أثناء الأداء بهدف تحقيق أمثل إخراج للحركة وذلك بشرط توفر الرغبة الأكيدة لديه لتحسين مستوى الحركة. هذه الرغبة التي يجب على المدرس أن ينميها لدى التلميذ باستمرار في حصة التربية الرياضية تصبح عاملا مساعدا هاما لرفع مستوى التلميذ الجسماني من ناحية ومستوى انضباطه واهتمامه في الحصة مما يسهل العمل التنظيمي للمدرس. إن المشاركة هنا تعني الانضباط الواعي من جانب التلاميذ وإحساسهم إن الحصة هي (حصتهم) وبالتالي يحاولوا إنجاحها على قدر المستطاع.

والمدرس الناجح يستطيع عن طريق توجيه التلاميذ أن يؤثر في شكل وتنظيم ونظام عمل التلاميذ عن طريق الإقناع والتوجيه المباشر والغير مباشر وهذا الدور الذي يلعبه المدرس يظهر بوجه خاص في أول الحصة ونهاية الحصة وكذلك عند تغيير التمرين في أقسام الحصة المختلفة ومساهمة التلاميذ تظهر بشكل خاص في المجالات الآتية :

- تغيير المحطات بشكل مستقل في التدريب الدائري.
- تركيب وخلع وتنظيم الأدوات الكبيرة.
- الانتظام في طابور البداية والتحية بدون أن يطلب المدرس هذا الانتظام.
- أخذ الغياب بواسطة التلاميذ.
- رقابة الزي الرياضي.
- المساعدة في تنظيم المهرجانات الرياضية المدرسية.
- تنظيم الدوري المدرسي ودوري الفصول..إلخ.

ومن الواضح أن ضمان مشاركة التلاميذ تصبح الحصة أكثر تشويقا للتلاميذ كما تتعمق العلاقة بين المدرس وتلاميذه مما يجعل لعمل المدرس أهمية خاصة.

٢- طرق الإقناع في حصة التربية الرياضية :

إن الإقناع بأهمية التربية الرياضية أو حصة التربية الرياضية وأي قضية أخرى يستوجب أولا خلق الدوافع الأولية لدى الشخص وبالتالي خلق الاهتمام لديه بهذه القضية حتى يبدأ في التفكير فيها بشكل مستقل لتصل بعد ذلك إلى إقناعه بأهميتها. وللوصول إلى خلق الدوافع لدى التلاميذ لابد وأن يعمل المدرس على تخليص التلاميذ من العوامل المثبطة (الخجل-الخوف-التردد-عدم الثقة بالنفس) ويتم ذلك عن طريق توجيه الكلام والتعليمات للتلميذ قبل وأثناء أداء الحركة وخاصة إذا كانت صعبة الأداء. والمدرس الناجح عليه أن يتعلم اختيار الكلمات المناسبة بما في ذلك القائها بطريقة جيدة تشعر التلاميذ باهتمام المدرس واحترامه لهم في نفس الوقت. فالكلمة في النهاية هي الوسيلة الرئيسية لإقناع التلاميذ كما أن أحد الوسائل الهامة الأخرى للاقناع تتم عن طريق الحديث الشخصي بين المدرس والتلميذ. وهناك عدة وسائل أخرى يمكن استغلالها لتكوين أفكار التلاميذ وإقناعهم بالقضايا المختلفة للتربية الرياضية ومن هذه الوسائل :

- **الأفلام:** وهي الأفلام التعليمية أو التسجيلية أو الأفلام العادية الطويلة والتي يكون موضوعها مرتبطا بالتربية الرياضية. وعن طريق الفيلم يمكن إقناع التلاميذ بأهمية المزاولة المنتظمة للتربية الرياضية بالنسبة للصحة والجمال والجسم..إلخ. ويمكن للمدرس عند استعمال هذه الطريقة أن يقوم بنقاش مضمون الفيلم مع التلاميذ أما قبل عرض الفيلم أو بعده. استعمال الأفلام يحتاج بطبيعة الحال إلى أدوات غير متوفرة في الغالبية العظمى من مدارسنا ومع ذلك فقد ذكرناها لأهميتها كوسيلة لتوجيه التلاميذ. ويمكن للمدرس أن يشير على تلاميذه أن يشاهدوا برنامجا معينا في التليفزيون أو مشاهدة فيلم معين يجد أن له تأثيره المرغوب على أن تتم المناقشة بعد ذلك بالمدرسة وذلك كوسيلة للاستفادة من الوسائل التعليمية الغير متوفرة داخل المدرسة وإن كانت أكثر توفرا خارجها.
- وهناك وسيلة أخرى هامة تساعد على زيادة درجة اهتمام التلاميذ بحصة التربية الرياضية والتربية الرياضية بشكل عام وبالتالي بإقناعهم بفائدتها إلا وهي عرض تاريخ حياة مشاهير الرياضيين وكيفية وصولهم إلى المستوى العالمي سواء أكانوا رياضيين مصريين أو عرب أو أجانب. وهذه الطريقة تعطي التلميذ صورة واضحة عن

الطريق الشاق المنظم الذي اتبعه الرياضي حتى وصل إلى هذا المستوى العالمي.
ويستطيع المدرس هنا أن يلجأ إلى المجلات الرياضية أو صفحات الرياضة بالجرائد اليومية أو المجلات الأسبوعية ويوجه نظر تلاميذه لقراءتها وينتظر في المرة القادمة من التلاميذ انطباعاتهم عما قرؤوه.

- يمكن أيضا عمل مجلات حائط رياضية-مجلات مصورة رياضية-شعارات رياضية تعلق في الفصل أو المدرسة-جوائز رياضية توزع على التلاميذ المتفوقين رياضيا..إلخ.

٣-طرق إكساب العادات في حصة التربية الرياضية:

إن حصة التربية الرياضية تتطلب أولا التنظيم الجيد والنظام "الصارم" والانضباط لأنه بدون هذه العناصر الثلاث لا يمكن القيام بتحقيق أهداف حصة التربية الرياضية أن تنمية الانضباط هي أحد الأهداف العامة لعملية التربية وبالتالي فهي أيضا هدفا هاما لحصة التربية الرياضية بل يمكن القول أن حصة التربية الرياضية هي أقدر الحصص على تدريب التلاميذ وإكسابهم عادة الانضباط. إن التنظيم الجيد والنظام والانضباط لا يعني إدارة الحصة بطريقة لا ديمقراطية. فلقد سبق أن أوضحنا ضرورة تدريب التلاميذ على المشاركة في عملية إدارة الحصة وإنما الغرض الأساسي هو الوصول إلى إكساب التلاميذ عادة الانضباط "الواعي" والذي يعني استعداد التلميذ للتأقلم مع المجموعة ورغباتها حتى ولو تعارضت جزئيا مع رغباته واستعداده لخدمة المجموع حتى يستطيع أن يساهم في إنجاح العمل الجماعي إلا وهو حصة التربية الرياضية في حالتنا.

الفصل الثالث

طبيعة اللعب وأهميته

طبيعة اللعب وأهميته

يعتبر اللعب كدافع فطري له أهمية بالغـة في التربيـة وربمـا من المناسـب أن نستهل هذا الجزء بتحديد الأهداف التعليمية للعب والـتي يمكـن إجمالهـا علـى النحـو التالي :

١- اكتساب المفهوم الصحيح للعب والتعبير عنه بلغة سهلة وواضحة.

٢- التعرف على أهمية اللعب بالنسبة للطفـل وفوائـده المتعـددة مـن النواحـي البدنيـة والاجتماعية والنفسية في التربية والتعليم.

٣- التفرقة بين أنواع اللعب كنشاط من الأنشطة الجدية.

٤- تفسير بعض نظريات اللعب لسلوك الطفل.

٥- معرفة خصائص اللعب عند الأطفال ومقارنة بين اللعب عند الصغار والكبار.

تعريف اللعب :

يوجد للعب تعريفـات متعـددة وجـاءت هـذه التعريفـات علـى اختلافـها ذات صفات مشتركة حيث تركز في النشاط والدافعية.

عرف جود "Good" اللعب على أنه "نشاط قـد يكـون موجـه أو غـير موجـه يقوم به الأطفال بغرض تحقيق المتعة والتسلية، ويستخدمها الكبـار ليسـاعدهم في تنميـة سلوكهم وشخصياتهم في جوانبها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية".

فنجد أن هذا التعريف تناول اللعب من حيث كونه نشاط حر ليس فيـه إجبـار للممارسة وليس ملزما على المشاركة – فإذا فرضنا أن اللعب اتخذ صورة إجبارية وملزمة فلا يكون لعب لأنه يصبح بذلك عمل لأنه يكون موجه مـن الكبـار الذيـن يقومـون علـى توجيهه وبذلك يفقد جاذبيته من حيث كونه نشاط حر.

ويركز هذا التعريف على المتعة والتسلية بالنسبة لمن يمارسه، ولـذا نجـده غـير منتج ولا يؤدي الى مكسب مادي سوى بعض العناصر المادية التي تناولهـا الممارسـون في ملكيتها أثناء اللعب ثم يعود كل شئ على ما كان عليه بعد الانتهاء من اللعب بالنسبة للمشتركين.

وهذا التعريف يفيد أن اللعب هو تسلية ومتعة لمن يمارسه سواء صغـيرا كـان أو كبيرا.

وعرف شابلن "Chaplin" اللعب في قاموس علم النفس أنه "نشاط يمارسه الافراد جماعات وفرادى بغرض الاستمتاع فقط".

وهذا التعريف يفيد أن اللعب هو نشاط يقوم به الفرد نفسه ويكون جماعيا أو وفرديا.

ويعرف اللعب على أنه استغلال لطاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للطفل ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية.

وهذا التعريف يرى أن اللعب عبارة عن استغلال طاقة حركية وذهنية في وقت واحد واللعب يمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه على ما يبدو بالدوافع الداخلية كما أن اللعب لا يتعب صاحبه كالعمل وذلك لارتباطه بدوافع الطفل الداخلية.

حيث عرفت تايلور "Tayler" أن "اللعب عبارة عن أنفاس الحياة للطفل يعني حياته فهو ليس أسلوب لتضييع الوقت وانشغال الذات – إذ يعتبر اللب للطفل هو التربية والتعبير الذاتي وحب الاستطلاع والترويح للكبار".

ومن التعريف السابق يتضح أن اللعب هو حياة الطفل لأنه يعتبر من مطالب النمو وحاجاته الأساسية.

حيث عرف بياجيه اللعب "Piaget" : "أنه عملية تمثيل Assimilation تعمل على تحويل ونقل المعلومات الواردة لتتوائم مع حاجات الطفل فاللعب والتقليد والمحاكاة بمثابة جزء لا يتجزأ من عملية النمو الفعلي للطفل لأن الطفل يتعلم عن طريق اللعب وهذا يتفق مع مبدأ جون ديوي "Learing by obing" التعلم عن طريق العمل عرف كيوا "Cailais" العب انه مستقل ويتم في حدود زمان ومكان متفق عليهما.

واللعب يخضع لقواعد أو أعراف متبعة يمكن تغيرها حسب الأطفال.

من هذه التعريفات السابقة يمكن استخلاص تعريف عام وشامل للعب هو "أن اللعب نشاط حر موجه أو غير موجه ويكون على شكل حركه، ويمارسه الأطفال جماعات أو فرادى ويستغل طاقة الجسم الذهنية والحركية ويتصف بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية (الذاتية) ولا يجهد الطفل وبه يحصل الطفل على المعلومات ويكون جزءا من حياته ولا هدف له إلا المتعة.

ويلاحظ ان التعريف السابق جمع كل صفات اللعب ولذلك أصبح مفهوما وليس تعريفا.

وإذا انتقلنا الى اللعبة نجدها عبارة عن نشاط أو مجموعة من أنواع النشاط المنظم الذي يمارسه الفرد في جماعة أو فردى بغرض تحقيق غاية، وتتوافر فيها الصفات الآتية :

أ- تسير اللعبة بناء على قواعد محددة متفق عليها ومعروفة مسبقا الى الجميع.

ب- يجد من يمارسها شعورا بالمتعة والفوز بدون إيذاء الاخرين.

ج-تتوافر فيها روح المنافسة مع الذات ومع الآخرين.

لذلك عندما نعرض تعريف "يزنجا" للعبة حيث يعرفها بأنها "نشاط إداري يؤدي في زمان ومكان معينيين بناء على قواعد وقوانين موافق عليها بحرية من الممارسين وملزمه لهم حيث يصاحب الممارسة التنوير والبهجة وتختلف الى حد ما عن الحياة الحقيقية ومما سبق عرضه يمكننا ان نصنف اللعبة الى الآتي :-

أ- ألعاب لها صفة المنافسة أو المواجهة نحو الخصم - سواء كانت الذات أو غيرها - في موقف يفترض فيه التكافؤ.

ب - ألعاب تقوم على الصدفة أو الحظ.

ج- ألعاب التقليد الإيهامية حيث يتظاهر الطفل بأنه شخصية تختلف عن الحقيقة أو الواقع (يقوم بدور الأب - الشرطي ....)

د-ألعاب تقوم على الرغبة في الاستثارة والغرض من هذه الاستثارة هو محاولة الفرد التخلص من قدراته الإدراكية للحصول على المتعة.

التربية واللعب

يعتبر أفلاطون من الأوائل الذين فكروا ولاحظوا العلاقة بين اللعب والعمل حيث ذكر " لاتدربوا الأولاد بالخشونة أو القوة ولكن وجهوهم للعمل عن طريق ما يسلي عقولهم وبذلك تصبحون اكثر قدرة على اكتشاف ذلك بعناية فائقة، وكذلك العبقرية الخاصة بكل واحد كما أنه سرد في كتابه الشهير انه يجب على الأطفال في السن المبكر أخذ دور في جميع ألوان اللعب، لأنهم إن لم يحاطوا بمثل هذه البيئة فلن يصبحوا مواطنين صالحين عند الكبر.

دعى جان روسو (Jean Jacques Roussau) أن يترك الأطفال للطبيعة لكي يتعلموا ثم قام فريدرس فروبل (Friedrich Froebel) الذي قام بتأسيس رياض الأطفال وجعل التعليم فيها يقوم على أساس اللعب لأنه فرصة للنشاط التعليمي المنتج وقدم

ألعابه المعروفة بالهدايا وجعل الطفل يتعلم عن طريقها الكثيرمن منتسوري Maria Montesori التي اعترفت بمبدأ أن اللعب وسيلة هامة جدا في تربية الأطفال فصممت عددا من الاجهزة لرياض الأطفال – وكان هدفها هو تدريب حواس الأطفال وتعليمهم الانتقال التلقائي من نشاط سهل الى نشاط اكثر تعقيدا تحت إرشاد بسيط من المشرف أو المشرفة ولقد أنشأ كلابارد Clapar وبياجيه Piaget معهد التربية في جنيف وأطلقوا عليه معهد (جان جاك روسو) عام ١٩١٤ ثم اقاموا فيه قسم لتربية الأطفال الذين أعمارهم من ٣ الى ٧ سنوات. وكان النظام التعليمي فيه يقوم الألعاب الحرة التي يقوم بها الطفل بدافع فطري، وتركوا الطفل يبحث عن الحقائق بنفسه بحرية تامة.

ونجد أن أهمية اللعب كبير للأطفال وخصوصا في مراحل النمو المبكر ولقد اصبحت طريقة التعليم عن طريق اللعب هي الأساس في التعليم في المراحل الأولى خصوصا في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال – لهذا يجب على العاملين في مجال التربية لهذه المراحل معرفة المعاني التي يحتويها اللعب وكذلك الوظائف التي تقدم للطفل مع معرفة انواع الألعاب التي يمارسها الطفل في مراحل النمو المختلفة حتى يمكن الاستطاعة من توجيههم التوجيه الصحيح الذي يؤدي الى التعليم.

الأهمية التربوية للعب :

يعتبر اللعب وسيلة هامة رئيسية للطفل لكي يتفاعل ويتطور حيث أن الأطفال يتعلمون – من خلال اللعب –الأنماط السلوكية المختلفة العقلية والنفسية والاجتماعية والحركية، وهذا يوضح لنا الاهتمام البالغ للمدارس والمؤسسات التربوية بتنظيم اللعب ووضع البرامج وتوفير طرقه وفرصة كإحدى طرق التعلم. ونجد أن الأطفال المحرومين من اللعب يجدوا الفرصة المناسبة لهم في اللعب لكي يعوضوا ما فاتهم من حرمان من حيث يتفاعل الاجتماعي والتطور من خلال اللعب الجماعي.

فنجد أن الألعاب الحركية التي يقوم بها طفل ما قبل المدرسة هي عبارة عن تهيئة لتطوره ونموه المعرفي الآتي فاللعب بالمكعبات لعمل اشكال مختلفة بها يعلم الطفل العلاقات المكانية والتوازن فالألعاب الحركية كالجري والتسلق، تعمله التوافق بين الحركة والحبل والإدراك وهذه تعتبر خطوة هامة لتعلمه التوافق الذي يحتاجه بعد ذلك عند تعلم القراءة والكتابة.

كذلك نجد أن الطفل يقوم بتمثيل الادوار المختلفة مع غيره من الأطفال الآخرين حيث يتعلم من أدوار الكبار ويكتسب بذلك القواعد السلوكية التي تتعلق بهذه الادوار بجانب أن اسلوب اللعب يوفر للطفل فرص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين حيث يعتبر بياجيه "Piaget" هذا التفاعل الاجتماعي هام جدا لأنه يساعد الطفل على التخلص من أنانيته وتمركزه حول ذاته بشكل متدرج، إضافة الى ان اللعب يوفر دافع داخلي للطفل يدفعه الى التعلم والنمو .

فنجد أن الألعاب التعليمية التي تنظم وتخطط بطريقة عملية صحيحة تتناسب مع المراحل السنية والنمو تكون ذات تأثير فعال، وتوفر وتتيح فرص النمو السوي لهم لأن في ممارستها تساعد الأطفال على الاكتشاف واكتساب المفاهيم والقيم والمهارات التي لها علاقة بحياتهم المحيطة بهم.

فاللعب يمثل اسلوب المجتمع في توفير الفرص ليتقابل مع القدرات الكامنة واكتشافها، حيث يعتبره التربويون أنه صمام الأمن للطفل وأنه مؤسسة تربوية حقيقية كانت تعمل تلقائيا حتى قبل ان يكون هناك مدرسة نظامية ولا تزال تعمل بقوة حتى الآن قبل التحاق الطفل بالمدرسة، فعندما يمارس الطفل سلوك الكبار ويمارس دوره الذي ينتظره في المستقبل ويطور قدرته البدنية واللغوية ومن خلال اللعب مع الآخرين يتعلم المفاهيم والقيم الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل. واللعب يعتبر إحدى الوسائل الهامة للاتصال عند الأطفال مع اختلاف اللغة والثقافة وأدرك جان بياجيه "J. Piaget" القيمة الاجتماعية للعب عندما وجد أن الأطفال يتعلمون قواعد السلوك والتعامل الاجتماعي من خلال الالتزام بقواعد الألعاب المختلفة دون الاهتمام بأصلها.

مما سبق عرضه يمكن استخلاص الأهمية التربوية كما يلي :-

١- اللعب وسيلة تفاعل الطفل مع البيئة.

٢- اللعب وسيلة للتطور.

٣- اللعب وسيلة تعلم هامة وفعالة للطفل.

٤- اللعب وسيلة هامة لاكتساب أنماط السلوك.

٥-يستخدم اللعب كمصدر تعلم وليس كوسيلة موضحة.

٦-يوفر اللعب التمثيلي التعلم الاستكشافي.

٧-يوفر اللعب فرص التفاعل الاجتماعي وبذلك يحول الطفل من تمركزه حول ذاته الى الآخرين.

٨- يوفر الدوافع الداخلية للتعلم بجانب التوافق وكذلك تقريب المفاهيم.

٩- يقابل اللعب ميول الأطفال الطبيعية.

ونجد نظرية جان بياجية "Piaget" في اللعب إذ يعتبره مرتبطا بمراحل النمو حيث إن لكل مرحلة نمو نجد لهـا ألعابا خاصة بها، وأنواع الألعاب تختلف من مجتمع إلى آخر لذلك يعتبر بياجيه أن اللعب عبارة عن مقياس لنمو وتطور الطفل العقلي والمعرفي، وهذا هو أساس نظرية بياجيه لأن الطفل يمر بعدة مراحل عقلية لكل مرحلة من هذه المراحل سماتها التي تميزها عن غيرها حيث يختلف أسلوب التفكير في كل مرحلة.

بهذا نجد أن مرور الطفل بهذه المراحل ومعرفته هذه الأساليب من التفكير في اللعب يساعد على نموه المعرفي والعقلي فهو وسيلة للتعلم والتفاعل مع البيئة التي يعيشها الطفل وتوجد عند بياجيه عمليان للنمو هما التمثيل Assimilation والملاءمة Accommodation حيث يشير بياجيه ان التمثيل هو النشاط الذي يقوم به الطفل لتحويل ما يتلقاه من أشياء ومعلومات الى بناء خاص به ويشكل جزءا من ذاته في حين ان عملية الملاءمة هي النشاط الذي يقوم به الطفل لتحويل ما يتلقاه من اشياء ومعلومات الى بناء خاص به ويشكل جزءا من ذاته في حين ان عملية الملاءمة هي النشاط الذي يقوم به الطفل لكي يتوافق مع العالم الخارجي الذي يحيط به حتى تتم عملية التمثيل، ويرجع بياجيه عملية النمو العقلي عند الأطفال للنشاط المستمر لهاتين العمليتين وهذا في حالة التوازن أما في حالة عدم التوازن بين هاتين العمليتين ينشط القوائم على التمثيل وهذا يؤدي الى التقليد أما في حالة التوازن يسيطر التمثيل الذي يساعد على إحداث التوافق بين التعلم الجديد و الخبرات وفق حاجة الطفل.

أي أن التمثيل يحول فيه المتعلم الأشياء والمعلومات الى بناء ونموذج سلوكية خاصة بالطفل وتشكل جزءا من ذاته، أما عملية التوافق فيهي أن يتوافق الطفل مع ما يمثله مع العالم أي يقوم بعملية الموائمة.

أما سيجموند فرويد "Frued" يفترض أن السلوك الإنساني يتحدد بمقدار السرور أو الألم الذي يلازمه حيث إن الطفل يميل الى السعي وراء الخبرات باحثا عن

المتعة والسرور ويكررها أما الخبرات المؤلة يحاول أن يتجنبها لذلك يحاول الطفل خلق عالم من الخيال يمارس فيه خبراته الباعثة على السرور والمتعة دون تدخل من الاخرين – ويستعين الطفل بأشياء من الواقع لعالمه الحقيقي لكي يخلق عالما من الخيال والوهم يعبر فيه عن طموحاته وهذا يحدث في اللعب فقط. وهذا الأسلوب يساعد الطفل على الاكتشاف والإبداع إذا أحسن توجيه الطفل لأن مثل هذا الأسلوب من اللعب يكون متنفسا عن احاسيس ومشاعر مكبوتة، لذلك نجد أن اللعب عند فرويد "Fruded" يؤدي وظيفة تنفيسية حيث يساعد في تخفيف التوتر والانفعالات الناتجة من العجز عن تحقيق الرغبات مثال :نجد أن الطفل يتوهم أن دمتيه أو عصاته بندقية يطلق بها النار على أعدائه فيصب عليهم غضبه دون خوف من أحد.

مما سبق نجد أن للعب أهمية خاصة عند فرويد وبياجيه ولكن لكل واحد منهم اتجاه يختلف عن الآخر وهذه مقارنة بين الاثنين في اللعب.

فرويد Frued	بياجيه Piaget
نظر إلى اللعب على أنه : إيهامي – خيالي.	واقعي حقيقي.
يعتبره : وسيلة علاج من الأمراض النفسية.	وسيلة تعلم للطفل حيث يتعلم من خلاله ويكتسب خبرات.
يقوم على التوفيق بين الواقع والخيال.	٣- يقوم على التوفيق بين الإمكانات والقدرات.
يهتم به الآباء والأمهات.	يعتبر كل ما في البيئة مصدرا للتعلم.
يجب على الآباء والأمهات تهيئة الفرص للعب.	يجب تنظيمه واستغلاله جيدا لزيادة المعرفة.
أسلوب تنفيسي للطفل من التوتر والآلام النفسية.	٦- يتميز بالواقعية .

نظريات اللعب

أهتم المربون باللعب ودرسوه عند صغار الحيوانات والإنسان في مراحل الطفولة ووجدوا تفسيرات مختلفة استندوا عليها في دراستهم لهذا السلوك الإنساني والحيواني. حيث نجد نظرية تعتمد على أسس بيولوجية أو نفسية وأخري تربوية. ونجد أختلافات بينهم أرجعوها إلى سلوك الصغار. وسوف نوجز هذه النظريات، وهي كما يلي :

١- نظرية الاستجمام : لازاروس "Lazarus" :

حيث كان في القرن التاسع عشر قد أعتبر وظيفة اللعب الأساسية هي راحة الجسم من التعب فالطفل الذي يشعر بتعب يلعب ليستريح. ولكن إذا لاحظنا الأطفال وهم يستيقظون منُ النوم مبكرين ويتوجهون إلى الألعاب التي يحبوا ممارستها بعد راحة ونوم طويل، فمعني هذا أن نوم الأطفال مبكرين لا يكون طلباً للراحة ولكن يكون لغرض آخر، وهذا يعتبر مأخذاً على هذا النظرية.

٢- النظرية التلخيصية : ستانلي هول "Stanley Hall" :

وير ستانلي هول اللعب على أنه تلخيصاً للماضي، لأن الألعاب التي يمر بها الجنس البشري كله موجزة. فالإنسان البدائي كان يعيش في الغابات ويتعرض لخطورة الحيوانات وكان لابد له من الصيد والجري والتسلق والأختفاء. وقد مر الإنسان بمراحل متعددة حتي تطور وعاش في مجتمع راق.

وأعتماداً على هذه النظرية : أن الإنسان يمر بجميع الأدوار التي مر بها، فلعبة الأستغماية Hid-Seek أو المطاردة والصيد كلها أمثلة لحياة الفرد الأولي.

ثم ينتقل الفرد من اللعب الفردي إلى اللعب الجماعي غير المنظم والتي يتزعمها أحد الأفراد ثم ينتقل إلى اللعب الجماعي المنظم وهكذا.

المأخذ على هذه النظرية أن كثيراً من الألعاب التي يمارسها الطفل لا تمثل الماضي فقط بل الحاضر كذلك كألعاب الفضاء والكثير من الألعاب الحديثة التي يستخدم فيها الفيديو والأتاري – هذا بجانب أن الصيد منتشر بين الكبار وكذلك الصغار وكذلك الألعاب الجماعية والفردية يمارسها الكبار والصغار.

٣- **نظرية التخلص من الطاقة الزائدة :**

ظهرت هذا النظرية في أواخر القرن التاسع عشر ونادي بها شللر "Schiller" وأكملها هربرت سبنسر "H. Spencer" لأنه وجد أن وظيفة اللعب هي التفريغ والتخلص من الطاقة الزائدة في الجسم، فإذا توافرت لدي الحيوان طاقة تزيد عن ما يحتاج منها للعمل فإنه يستعملها في اللعب. وأعتمد أصحاب هذه النظرية على مشاهدة وملاحظة الأطفال وهم يمارسون اللعب أكثر من الكبار حيث فاتهم أن من مهمة الكبار رعاية الصغار وتوفير سبل اللعب.

ولكن إذا نظرنا إلى بعض الأفراد نجدهم يمارسون اللعب بعد فترة العمل الرسمية لهم، لأن اللعب يشعرهم بالراحة، كما أن الأطفال يمارسون اللعب وينتقلون من لعبة إلى أخري، وهذا يدل على أن الأطفال لا يتخلصون من الطاقة الزائدة عند اللعب.

٤- **نظرية الإعداد للحياة المستقبلية :**

ويري كارل جروس "Karl Groos" أن للعب وظيفة هامة للكائن الحي وهي إشباع حاجته، لأن اللعب يعد الكائن الحي للعمل الذي سوف يسند إليه في المستقبل ومثال لذلك ما تقوم به القطط فعلاً في مطاردة بعضها البعض أثناء اللعب وحركتها تتشابه مع ما تقوم به القطط الكبار عندما تصطاد فريستها، وكذلك الغزلان عندما يناطح بعضها بعضاً خلال الطفولة فإنها تتدرب على ما ستقوم به في المستقبل، فالحيوان حين يلعب فهو يقلد باللعب الأعمال التي سوف يقوم بها في المستقبل، وعلى هذا يكون اللعب نظرة مستقبلية، وقد أعتمد جروس "Groos" على أن اللعب يأخذ شكلاً خاصاً عند كل نوع من أنواع الحيوانات، فالقرود عندما تلعب تختلف في لعبها عن القطط وعن الغزلان. وقال : إن هذا اللعب وأنواعه تكون من خصائص الحيوان الراقي حيث فترة الطفولة في الحيوانات الراقية طويلة عن غيرها، كما أنها تولد ضعيفة لذا تحتاج إلى تدريب أساليب السلوك التي تفيدها عند النضج ويتم ذلك عن طريق اللعب.

نجد أن هذه النظرية تنطبق على الإنسان وعلى الحيوان لأننا نري لعب الطفل هو السائد ومتشابه عند الجميع وفي مختلف الأزمنة، ويكتسب الطفل من اللعب المهارات الجسمية والذهنية، في حين أن الحيوان أقل منه في ذلك.

٥ـ نظرية التوازن :

صاحب هذه النظرية هو كونراد لانج "Konard Lange" أشار أن لكل فرد في حياته العملية أعمالاً خاصة تغذي مجموعة قليلة من دوافعه وميوله، وقد ردد الفرد بالميل إلى اللعب وهو عبارة عن حركات غير جدية حتي يمكن تعذية ما لا تتسع حياته الجديدة من تغذيتها من ميل ودوافع وبذلك يتم ويحدث الأستقرار والتوازن بين مختلف قوي الفرد النفسية.

وعندما نقارن هذه النظرية بالنظريات السابقة نجد أنها تتضارب مع نظرية التعويض التي من وظائفها تهيئة المجال لإعادة التوازن إلى حياة الطفل.

فنجد أن الطفل الذي ليس له إخوة تقاربه في السن يلعب مع الأشياء ويعطي لها أسماء ويخاطبها كأنها حقيقية وتشاركه اللعب وبذلك نجد أنه قد عوض النقص الموجود في حياته مع هذه الأشياء باللعب معها.

ونجد الطفل الذي يعاقب من أمه أو من أخ كبير له لا يستطيع أن يرد عليه أو على أمه ولكنه يشعر بالغضب والألم – والشعور بالغضب يؤدي إلى إخلال في الحياة الإنفعالية للطفل – نجده عندما يقوم باللعب مع أشيائه يقوم بضرب هذه الأشياء ويمثل دور الأم أو الأب أو الأخ الأكبر الذي قام بضربه وبذلك يعود التوازن للطفل، وهذا النوع من اللعب يعيد الطفل إلى التوازن الإنفعالي وليس مجرد تنفيس عن أنفعال محبوس لأنه لعب بأسلوب خاص وأدي وظيفة معينة.

٦ـ نظرية التنفيس :

تري مدرسة التحليل النفسي أن اللعب عبارة عن منفذ للتنفيس عن الأنفعالات المكبوته، كالتنفيس عن الجنس أو العداء.

فالطفل الذي يعاب بالضرب من الكبير ولا يستطيع أن يرد عليه يجد في اللعب فرصة أن يضرب دمية أو شئ من الأشياء، وبذلك نجده بهذا الأسلوب يفرغ بعض أنفعالاته المحبوسة. وتري هذه المدرسة أن وظيفة اللعب نفسية وهامة للطفل، لأنها تخفف من انفعاله وقلقة، لأنه أثناء لعبه نجد أن الطفل يعبر عن مشاعره بلغة خاصة.

وإذا نظرنا إلى هذه النظرية ونظرية التوازن نجدهما متداخلتان في شرحهما لوظائف اللعب وتكمل كل منهما الأخرى، فالتنفيس عن الانفعال المحبوس يظهر أثناء اللعب، ونتيجة هذا التنفيس يحصل الطفل على التوازن. كذلك يوجد تشابه بين نظرية التنفيس ونظرية الطاقة الزائدة التي يقصد بها أن لدي الطفل طاقة زائدة يصرفها في اللعب فهي كالبخار المحبوس يخرج عن طريق لعب الطفل وعندما يخرج يتم التنفيس.

وأخيرا، نجد أن هناك تشابها بين بعض هذه النظريات حيث تكمل بعضها بعضا

وظائف اللعب وفوائده

أظهرت نتائج البحوث والدراسات أهمية اللعب من وظائف وفوائد، كانت نتيجة المشاهدات والملاحظات الميدانية وخصوصا في دور الحضانة ورياض الأطفال وأهم هذه الوظائف هي :

١- تقليد الطفل في لعبة الأعمال وسلوك البالغين.
٢- يعلب الأطفال أدوار الحياة الحقيقية مع المبالغة في طريقة الأداء فيها.
٣- يعكس الأطفال خلال الألعاب الأدوار المألوفة في الحياة اليومية.
٤- يعكس الأطفال في ألعابهم مرحلة نموهم ونضجهم الجسمي والفكري.
٥- يعكس الأطفال خلال ألعابهم التجارب التي تمر بهم ونوعية العلاقات الموجودة لديهم.
٦- يعبر الأطفال خلال لعبهم عن الحاجات الملحة لديهم.

مماس بق، نجد أن هذه الوظائف عامة حيث توصلت إيزاكس "Jsaacs" بعد دراسات حقلية عن لعب الأطفال لسنوات طويلة توصلت بها إلى فوائد اللعب من الوجهة الحديثة التي تعتبر اللعب عمل الطفل والوسائل التي بها ينمو ويتطور. ولقد صنفت هذه الوظائف إلى ثلاثة أقسام هي :

١- وظائف عقلية - حيث يؤدي اللعب إلى الأكتشاف والتفكير.
٢- وظائف إجتماعية - حيث يعتبر اللعب هو الوسيلة للعلاقات الإجتماعية.
٣- وظائف نفسية - حيث يؤدي اللعب إلى التوازن العاطفي والإنفعالي.

لهذا نجد من الأحري أن نوضح كل وظيفة من هذه الوظائف السابقة حتي تتضح لنا صور هذه الوظائف.

الوظيفة العقلية :

أي أن اللعب يؤدي إلى الأكتشاف والتفكير – كيف ؟ عند ملاحظة الطفل وهو يلعب نجده يمسك الأشياء التي حوله ويفحصها ويستعملها وينظر إليها، ويلاحظ التغييرات التي فيها، ثم يحاول فكها إلى أجزاء ثم يحاول تركيبها ثانية، ويتعلم كيفية أستعمالها. وعلى سبيل المثال إذا شاهدنا طفلا يلعب بالماء فنجده يقف أولا بجانب حوض المياه وينظر إلى الحنفية التي ينزل منها الماء ثم يضع يده في الحنفية ويرش الماء هنا وهناك ويبلل نفسه، ثم نجده يضع بعضا من الأشياء مختلفة الاشكال والأحجام ويفرغها ويكرر ذلك مرارا، وقد يضع قوارب ورقية منها ما يطفو والآخر يغوص في الماء، ونجده ينفخ في الماء، ويسعد عند سماعة صوت من خلال هذا اللعب ونجده يكتشف خواص الماء ويتعلم أن الماء يأخذا أشكالا مختلفة في الإناء الذي يوضع فيه وعند سكبه على الأرض يصبح مسطح وتكون قطرات مائية صغيرة على شكل كرة.

فمن خلال اللعب يكتشف الطفل ويتعلم ما هو قوي وصلب وما هو لين وأنواع الأسطح : الناعم منها والخشن، وكذلك الأشياء التي تؤذي فيتجنبها مع ضرورة وعدم اللعب بها والنفور منها، والأشياء التي يلعب بها وهكذا – فنجد أن من خلال ممارسة الطفل للعب تتجمع الأفكار أو تتناقض أو تتحد في موضوع واحد يعمل جميع الأطفال لهذا الموضوع.

الوظيفة الإجتماعية :

بجانب أننا نجد أن الأطفال يتبادلون الأفكار والآراء ويتعلمون من بعضهم البعض ويكتسب كل طفل من الآخر المعلومات والأفكار وأحيانا يصححون لبعضهم الأخطاء، فعلي سبيل المثال : عندما يلغبط طفل وينطق كلمة خاطئة نجد أصحابه من الأطفال سرعان ما يصححونها له – وعندما يقوم الطفل بتقليد أحد من الحيوانات ويقوم بالتقليد خطأ يقوم طفل آخر بتصحيح الخطأ له، وهكذا نجد أن الأطفال يتعلمون من بعضهم البعض، وفي كثير من الأحيان يقوم الأطفال بالمشاركة في العمل مع زملائهم الأطفال. مما سبق نجد أن اللعب يساعد في توطيد العلاقة بين الأطفال بعضهم البعض ويقوي هذا الترابط العلاقات الإجتماعية.

اللعب يؤدي إلى التوازن الانفعالي :

نلاحظ عندما يلعب الأطفال معا يحدث بينهم مشاكل تصل إلى المشاجرة والغضب والمجادلة وعندما يتوصل الطفل إلى قيادته ومناقشاته ومشاركته مع الجماعة نجده يشعر بالراحة والرضا التام ويتم التوازن ويخفف من الضغوط نتيجة الإنفعال والغضب، وهذا يتفق مع "مرجريب ستانت" حيث تقول : إن الطفل يطلق الانفعالات عندما يلعب ويعبر بها عن عدم موافقته أو غضبه، وهذا يعتبر مجالا للتنفيس عن مشاعره خلال اللعب، لأن الطفل لا يستطيع التعبير عن انفعالاته بالكلام بل يعبر عنها بأساليب متنوعة كالتمثيل، واللعب باستعمال المواد والأدوات المختلفة مثل أكياس الحب أو الجرائد والإسفنج، والدمي التي تصنع من القماش وقفازات الملاكمة، والألواح الخشبية – فعندما يضرب الأب أو الأم أو الأخ الأكبر الطفل فإنه لا يستطيع أن يرد عليهم فنجده سرعان ما يجري إلى مكان الأدوات واللعب ويقوم بدق المسامير بشدة وقوة أو يضرب الدمي بقوة فيشعر بالأرتياح، وفي نفس الوقت لم يؤذ نفسه، ونجد أن المجتمع يتقبل مثل هذا الأسلوب للتعبير عن الغضب، في الصين يخصص لكل قسم من العاملين في الدولة تمثالا من الأسفنج يوجد في الطرقات، وفي فترة الراحة يتجه إليه العاملون ويحاول كل منهم توجيه الضربات إليه لإخراج ما هو مكبوت لديهم. وهذا التصرف يحدث توازنا للعاملين.

ونجد كذلك أن الأطفال من خلال الألعاب تتاح لهم فرصا متعددة حيث يطلقوا العنان لشعورهم المتوتر وأنعدام الأمن والعدوان والخوف حيث يعبروا أثناء اللعب عن صراعهم الإنفعالي بلغتهم الطبيعية أكسلن "Axline" وهذا يظهر من خلال ممارسة الأطفال للعب، فنجد أن الطفل الذي يشاهد الأسد في التلفزيون ويخاف ومنه يمثل دور الأسد ويحاول أن يهاجم كل من يجده أمامه وبذلك يقل خوفه لأنه أستطاع معرفة ما يخفيه وتخلص منه عندما يتظاهر بأنه ذلك الشئ الذي رآه وسمع عنه، وأيضا عندما يخاف الطفل من الماء والنزول فيه فعندما يعلب نجد الطفل يضع الدمية أو أي شئ في حمام السباحة ويقول لها : أنها لا تغرق وأنه ليس هناك خطر عليها، لأن الطفل بجانبها فلا حاجة للبكاء والخوف، وهذا السلوك يشعر الطفل بالأطمئنان وعدم الخوف من الماء – لذا يجب على المدرس أو المدرسة التخفيف من الخوف والقلق لدي الطفل بواسطة اللعب والتمثيل، فالطفل الذي يخاف الذهاب إلى الطبيب تلعب أمه معه لعبة

الطبيب وتقوم بالكشف عليــه وعلاجــه، مـن هنـا يسـتطيع الطفـل إدراك دور الطبيـب ويزول منه الخوف.

هذا يوضح أن الطفل يعبر عن مشاعره بعد مروره بالتجربة والخبرة مباشرة مـع العلم بأن هذا لا يحدث دائما، حيث إن كثيرا ما يتنفس الطفل عن مشـاعره بعـد مـرور مدة طويلة من الخبرة والتجربة.

إن شخصية الطفل تتكون وتتشكل من التفاعل الذي يقوم به من خلال الأنـواع المختلفة من التفاعل مع البيئة الذي يعيش فيها الطفل، فكل السمات والقدرات والميـول والأنماط السلوكية تتشكل من الأنشطة الـتي يندمـج فيـها الطفـل حيـث تشـكل حياتـه الشخصية بأبعادها المختلفة الجسـمية والعصبيـة والإجتماعيـة حيـث يكتشـف دوافعـه ونزعاته ورغباته وأسلوب تفكيره في مواجهة الموقف وكيفية حل المشكلات، فـإن تنظيـم هذا النشاط وما يتطلبه الطفل من معارف وعلاقات واتجاهات حيث تتكـون لديـه ميـول وقدراته جديدة تدعم معارفه السابقة ومن خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخريـن يـدرك الطفل ذاته ويتكون وعيه ويفهم نفسه والآخرين.

فاللعب الذي يمارسه الطفل في مراحل نموه المختلفة يحتوي على أنواع مختلفة من اللعب كالألعاب التعليمية والتمثيلية والحركية والتركيبية، ونجد أن اللعب بـالأدوار له مكانة هامة في نمو طفل السابعة حتي الثانية عشر حيث نجد أن اللعب هو المسيطر في طفولة طفل ما قبل المدرسة ونجد أن اللعب بالأدوار ينشأ ويتوحد مع الأنواع الأخري مـن الممارسـة للطفـل حيـث يشـاهد عنـاصر البيئـة المختلفـة والأسـتماع إلى القصـص والحكايات من الكبار واللعب في الطفولة يعتبر وسيطا تربويا حيث يعمل بدرجة كبـيرة على تكوين الطفل، وتوجد فوائد أخري للعب التربوي هي كالآتي :

أ- يقوم اللعب ببناء الأجسام ويساعد على نمو العضلات ونضجها كما يقـوي الطفـل ويساعده على التدرب وعلى الحركة ويساعده في كيفية استخدام أعضائه المختلفـة وبذلك يتعلم السيطرة على عضلاته الكبـيرة أسـرع مـن السـيطرة علـى العضـلات الصغيرة حيث إن العضلات في دور النمو.

لذا نري أن الأطفال يلعبون بالكرات كبيرة الحجم ويفضلونها عـن الصغـيرة لأنـه يتحكم في الكرة الكبيرة أفضـل مـن الصغـيرة – ويسـتخدم الدراجـة ذات الثـلاث عجلات حيث تساعدة على استخدام عضلات الساقين وتنميهما ثم تجـده يتقـدم

ويستخدم الدراجة ذات العجلتين بعد ان تقدم في مراحل النمو الجسمي ويستطيع السيطرة والتوازن، وعندما يلعب الطفل بالماء والرمل ويحمل الاثقال ويتسلق ويجري. كل هذه الألعاب ما هي إلا تمرين للعضلات وتدريب أعضاء الجسم للقيام بهذه الأعمال ومساعدة نمو العضلات في اكتساب المهارات والتوافق الحركي والقدرة على التنسيق.

ب- يساعد اللعب الطفل في اكتشاف ميوله كما يساعد الطفل الكبير على اكتشافات الكفاءات الكافية والقدرات للطفل، لأنه من خلال اللعب يكتشف ميله إلى لعبة الكرة الطائرة مثلا بدلا من كرة القدم. والألعاب التي تشترك فيها جماعات صغيرة بدلا من الجماعات الكبيرة كسباق (الخيول) بين طفلين - ونجد الأطفال يلعبون بالقطع الخشبية ويتعلمون التوازن في تركيب وتشكيل الأبنية والجسور ويميلون إلى التخطيط لها بالرسم قبل العمل ثم يكتشفون أنهم يميلون إلى الرسم أكثر مما يميلون للعمل بالأدوات واللعب بها فيكتشفون ما يرغبون به من الأعمال خلال ألعابهم. هذا، ويكتشف الكبار قابليات الأطفال من خلال الألعاب كبناء البيوت الهندسية والجسور ورسم اللوحات الفنية حيث تظهر كفاءة الطفل وقدرته وقابليته في الإبتكار والإبداع مما يساعد الطفل الكبير في معرفة هذه القدرات والميول وتوجيهها التوجيه الصحيح.

ج- يتيح اللعب فرص الأختيار وشعور الطفل بذاته وشخصيته - فعندما يوفر اللعب لهم المواد والأدوات واللعب المختلفة فيكون الأختيار أحيانا بين الأدوار التي يلعبونها أو الأقلام الملونة حيث يرسمون .. هذا الأختيار يؤدي إلى الابتكار ونمو الذوق الفني والجمالي إلى الإبداع والتطور نتيجة ما يصنعون من لعب وما يدخلونه عليها من تحسينات ولمسات، ويجب عدم التدخل في اختيار الأطفال حتي لا يقتل عندهم الابتكار لأن الأطفال يتعلمون من خطئهم وصوابهم.

وما يحصلون عليه بخبراتهم يكون له أثر بالغ ويكون أكثر مما يحصلون عليه عن طريق التلقين. ولكن يجب المساعدة في بعض الأحيان - مثال عندما يحتاج الطفل إلى أخذ قرار واختيار الشئ الصحيح فيجب تشجيع الطفل عند أتخاذه القرار الصحيح ويجب الأهتمام بما يعمله الطفل ونقدره حتي لا يفقد ثقته بنفسه ولكي يشعر أن عمله له قيمة عند أصدقائه ولدي الكبار وذلك مما يؤدي إلى مشاركة

الآخرين في صناعة اللعب، وهذا يعتبر من الأهمية بمكان في توطيد العلاقات الإجتماعية حيث يؤدي اللعب إلى التفاعل مع الآخرين فيتعلم كيف يأخذ ويعطي وكيف يتعاون – بجانب أن الطفل يبذله مجهودا في ألعابه المختلفة ويحاول التغلب على ما يصادفه من عقبات أثناء اللعب فيعمل الطفل جاهدا إلى حل الصعاب فيكتسب الشجاعة والجرأة والثقة بالنفس والتصدي للصعاب، وهذه العناصر تساعد الطفل على بلورة شخصيته ويساعدة على حياة المستقبل.

د- يعتبر اللعب وسيلة لتخفيف الآلام الجسمية والنفسية للأطفال والكبار – حيث يجعل الفرد يتغلب على الملل ووقت الفراغ – فنجد أن اللعب يستخدم كعلاج بالنسبة للأطفال مثل ألعاب الفك والتركيب.

وكذلك بالنسبة للفرد البالغ حيث يستطيع أن ينسي بعض آلامه عندما يجالس أفراد يلعبون أو يقوم هو باللعب، بذلك يكون العب ضروريا للطفل ومفيدا من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، لأنه من أفضل الطرق التي يكتشف بها الطفل الحياة المحيطة به ويكتسب كذلك الخبرات الجديدة عن نفسه وعن غيره من الأفراد ومن العالم المحيط به، بجانب الشعور بالمتعة والسرور والرضا الذي يحس به خلال اللعب.

فالراحة والرضا التي يحصل عليها تجعل حياته أكثر سعادة ليست في أيام الطفولة فحسب بل وعند الكبر كذلك، لذا نجد أن اللعب نشاط جسمي تلقائي يندفع اليه الطفل وكذلك صغار الحيوانات بطريقة فطرية بهدف المتعة والتسلية، وعن طريقة يتعلم أشياء كثيرة من العالم الذي يعيش فيه ويتفاعل معه. بجانب أنه يساعد في النمو الجسمي للطفل والفكري والاجتماعي حتي يصل إلى درجة النضج المناسبة لمرحلة سنة.

ومن خلال ممارسته اللعب يكتسب الطفل المعلومات والمهارات الكثيرة. وبناء على ما سبق يمكننا القول أن اللعب ليس وسيلة لقضاء وقت الفراغ كما هو شائع بين الأفراد.

أنــواع اللـعــب

للعب مجالات كثيرة ومتنوعة وكذلك الأدوات التي تستخدم في اللعب مختلفة وكذلك الأماكن التي يتم فيها اللعب مختلفة من حيث الحجم. فإذا لاحظنا الأطفال – في المدارس والحدائق وفي الأحياء الشعبية والأندية وغيرها – نجدهم يلعبون ألعابا

مختلفة ومتنوعة فنجد منها ما يعتمد على الجسم ويحتاج إلى القوة البدنية، ويكون إما ألعابا فردية أو جماعية في أماكن مختلفة مغطاة أو أماكن خارجية، ومنها ما يعتمد على التخطيط والتنظيم والأدوات المختلفة التي تتناسب مع كل لعبة، لذا نجد أنه من الضروري تقسيم الألعاب إلى أقسام حسب ما قسمها المربون :

١- ألعاب حركية : Motor Skill Games
٢- ألعاب الكلام : Speech Games
٣- ألعاب الحواس : Senses Games
٤- ألعاب التسلية : Fun Games
٥- ألعاب المهارات : Skill Games
٦- ألعاب القيادة والخطط : Planning Games
٧- ألعاب الإدراكات المجردة : Concept Games
٨- ألعاب التقليد : Imitative Game

نجد أن كثيرا من هذه الألعاب متداخلة مع بعضها البعض ويصعب التفرقة بينها حيث تشتمل اللعبة الواحدة على نوعين أو ثلاثة أنواع من اللعب وقد يكون طابعها إما أن يكون فرديا أو جماعيا ويتم ذلك في أي مكان، لذا نجد من السهولة بمكان تقسيم اللعب حسب مفهومة وتنظيمة وعدد الممارسين أو المشتركين فيه وكذلك المكان.

١- اللعب من حيث المفهوم والتنظيم وعدد المشتركين :

هذا النوع من اللعب يحتوي على جميع الألعاب المختلفة سواء كانت منظمة أو غير منظمة أو تلقائية، والألعاب التعليمية والعقلية، وألعاب الحواس والتسلية والمهارات، وألعاب التقليد والتعبير التمثيلي. ويمكن تقسيم هذه الأنواع إلى قسمين هما :

أ- الألعاب الفردية. ب- الألعاب الجماعية.

*** اللعب الفردي :**

في المراحل الأولى من نمو الطفل نجده يلعب منفردا حيث نلاحظة يحرك رجليه ويديه ويراقب الأشياء ذات الألوان اللامعة والمعلقة على سريره والتي يحركها بيديه خلال هذه المراحل الأولى نجده يلعب مع نفسه وحيدا وقد تشاركه الأم وغيرها من الإخوة.

ومن السنة الأولي وحتي العامين والنصف نجد الطفل يعلب لعبا متوازيا إذا كان بالقرب من طفل آخر، ونجده في بعض الأحيان يهتم بما يفعله الطفل الآخر وهذا الاهتمام عابرا، لأنه لم يبلغ درجة من النمو الجسمي والاجتماعي الذي يمكنه من التعاون مع غيره من الأطفال الآخرين، فنلاحظ محاولة الطفل اختطاف الألعاب والأشياء من الأطفال الآخرين عندما يكونوا على مقربة منه.

لذا يجب وضع الطفل مع أطفال أكبر منه حتى يمكنهم المطالبة بحقوقهم وهذا يخفف من شدة سيطرته على الطفل الصغير واختطافه الأشياء بالقوة.

وعندما يبلغ الثالثة وما زال يتصرف هذا التصرف العدائي ولم يظهر التعاون مع الأطفال الآخرين خلال اللعب فيجب عرض الطفل على أخصائي نفسي لكي يوجه الأسرة في مساعدة الطفل حيث يجعل اللعب مشاركة وبالمناصفة مع الآخرين حتي يندمج مع الأطفال الآخرين في اللعب.

هذا يعني أنه بعد سن الثالثة يجب أن يلعب الطفل مع الأطفال الآخرين، أي الجماعة من الأطفال ... ولكن يجب المعرفة بأن هناك أوقاتا يلعب فيها الطفل مع نفسه على اختلاف أعمارهم، لأن الطفل يجب أن ينفرد بنفسه ويقوم بعمل ما يريد وذلك لسد حاجاته الفردية وإشباع ميوله ورغباته الشخصية، فإذا وجدناه سعيدا فليس من الضروري إجباره على اللعب مع غيره، وهذا لا يستدعي قلق والديه عليه لأنهما يظنان أنه غير طبيعي لأنه لم يلعب مع الأطفال الآخرين - ولكن قد يكون طبيعيا في علاقته مع أطفال الحضانة أو الروضة - فالطفل الذي يلعب في رياض الأطفال مع زملائه ولكنه يفضل اللعب منفردا في المنزل لأن أسرته مشغولة عنه يعتبر هذا طبيعيا ولا خوف عليه من أنه منعزل عن الجماعة أو منطوي. بل ربما يكون اللعب الفردي مفيدا في تنمية مهارات ومواهب واهتمامات الطفل الخاصة وتحريره من الضغط المستمر، ويمكن الاستعانة بأحد الأخصائيين أو ذوي الخبرة لمعالجة هذه الحالة.

وتظهر بوادر اللعب الاجتماعي في الصف الثاني من دور الحضانة وذلك بعد مرور عدة أسابيع من انتظامهم في الحضانة - ولكن نجد أن لعب الأطفال في هذه الفترة العمرية يختلف عن مراحل نموهم الأخرى حيث نجدهم يلعبون كجماعة على الرمل ويمرحون وسرعان ما نراهم متفرقين في وقت آخر حيث يكون كل واحد مكبا على لعبه الخاص به ومستقلا عن الآخرين.

مثال : نجد طفلا يجري، وآخرا يصور نفسه كأنه طائرة، وثالثا يقود حصانا وهكذا.

وعند بلوغ الطفل الثالثة من عمره نجد الصراعات تبدأ بينهم من أجل استحواذ كل طفل على شئ، وقد يتعاطف الصغار مع بعضهم البعض ويكون لعبهم معاص إلى حد ما تعاونيا، ويبدأ الطفل بالرغبة الشديدة والميل الكبير إلى اللعب مع الأطفال الآخرين وفي شكل مجموعات صغيرة، وفي السنة الرابعة تكون الصراعات أقل مما سبق، أما عندما يبلغ عامة الخامس يكون لعبه عادة على شكل مجموعات وتستمر هذه المجموعة لفترة تطول أو تقصر حسب نوعية اللعبة وتكون هنا الصداقات بين الأطفال وتكون أقوي مما سبق.

ونجد الألعاب الاجتماعية تأخذ جزءا من وقت الطفل وكذلك اللعب الفردي حيث يتعرف الطفل وخصوصا الوحيد إلى اللعب الفردي حيث نشاهده يقيم المنازل بالمكعبات ويعلب بالصلصال ويلون ويرسم وكذلك نجد الطفلة تلاعب دميتها لمدة طويلة من الزمن قد تستمر إلى ساعات وتغسلها وتحميها وتغير لها الملابس وتمشط لها شعرها ومن خلال هذا اللعب الفردي يتعلم الطفل كيف يختار ما يريده بنفسه وكذلك كيف يأخذ قرارا.

وهذا ما يجعلنا نهتم باللعب حيث إنه يعتبر المجال الأساسي في تعليم الطفل الاعتماد على النفس والاستقلال.

*** اللعب الاجتماعي : Social Play :**

يبدأ الطفل في سن الثالثة من العمر اللعب مع الآخرين وقتا طويلا نظرا للأدوار الكثيرة والمتعددة التي يلعبها مع غيره ملتزما بقوانينها.

ولكن يبدو ويظهر بوضوح في السنة الرابعة والخامسة من عمره حيث يختارون اللعبة المناسبة لهم والتي يرغبونها ويشركون الرفاق الذين يرغبون اللعب معهم، ويلعبون في شكل مجموعات صغيرة وتزداد حجم المجموعة كلما تقدم الأطفال في العمر فنجد تكون جماعة من ثلاثة أطفال وتستمر لفترة زمنية قصيرة ولكن عند سن الخامسة يزداد عدد الجماعة وبالتالي يزداد عدد أفراد الجماعة حيث تكون أربعة أو خمسة أطفال وتستمر لمدة طويلة وسبب ذلك يرجع إلى أن طفل ما قبل الثالثة لا يستطيع مرافقة أكثر من طفل واحد وأن إعادة ترتيب الحوادث الزمني يكون صعبا، لأن أنتباه الطفل لا يستمر طويلا في هذا العمر (ميلر Miller) ويختلف تكرار اللعب الاجتماعي

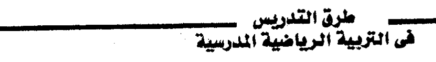
ومقداره بين السنوات المختلفة من العمر وذلك باختلاف العادات والأساس الاجتماعي، وجماعات اللعب للأطفال من سن السادسة والسابعة من العمر تتغير وتنتظم أكثر. وتوصف هذه المرحلة من السن بالفترة الانتقالية والتي تؤدي إلى سن الجماعات المنظمة بين الثامنة والثانية عشر تقريبا، وتكون الألعاب المنظمة – كالقدم والسلة أو الطائرة – منظمة حيث تكون معتمدة على قواعد وأنظمة بسيطة ومحببة بجانب لعبة العسكر والحرامية "Hid and Seak" وجميع الألعاب الرياضية الأخري.

من خلال هذه الألعاب الاجتماعية يحصل الطفل على فوائد كثيرة حيث تظهر لنا أنواع من التربية الاجتماعية عندما يتنافس فريقان فيظهر بينهما التنافس أو التعاون وقوة التحمل والجلد والصبر، وكذلك يظهر الاعتماد على النفس والرغبة في التضحية في بعض الأحيان مع اتباع النظام وإطاعة الأوامر.

هذا بجانب تعلم الطفل وضع خطط اللعب والتوصل إلى نتائج ترضي جميع الأطفال المشاركين في اللعب بالإضافة إلى أنماط السلوك الاجتماعي الذي يتعلمه الطفل من خلال ممارسته للألعاب الجماعية.

أما الأطفال الذي لا تسمح لهم البيئة باللعب بحرية نجدهم في دور الحضانة أو رياض الأطفال يستطيعون اللعب بصورة جماعية وبالتالي ينمو الطفل نموا اجتماعيا سليما، لهذا يجب علينا ألا نضغط على الطفل في المشاركة في لعبة معينة مع غيره من الأطفال قبل سن النضج أو نجبره على مشاركة أطفال غيره بأدواته لأنه لم يتخلوا بعد عن صفة الأنانية، ولأن هذا الإجبار والضغط يؤديان إلى مردود عكسي – لذا يجب التدرج في هذا الأمر وأخذ رأي الطفل في حاجاته وألعابه ومشاركته مع غيره فنجد أن الألعاب ذات التكنيك كلعبة الحرب، والألعاب العقلية تعتبر رياضة للفكر، وتثير الرغبة في الطفل والتحدي والتصميم والمنافسة وتقبل الهزيمة والسعي وراء الفوز كلعبة الشطرنج، وهناك ألعاب تكون تعليمية كألعاب الملاحظة والتمييز وألعاب الفك والتركيب.

في حين توجد ألعاب تساعد على النمو اللغوي والكلام بطلاقة – فتكرار بعض الجمل بصورة سريعة أو إكمال الكلمات الناقصة وحل الألغاز اللغوية كلها أمثلة على هذه الألعاب الكلامية.



ومن الألعاب الشائعة لدي الأطفال اللعب التمثيلي ولعب التقليد أو المحاكاة : تمثيل دور الأب والأم، والمدرس، والشرطي، وغالبا ما يمثل الأطفال جنسهم في لعب الدور : فالولد يمثل الأب ويتخذ شخصيته، في حين تمثل البنت الأم، وهكذا يوزع الأطفال الأدوار فيما بينهم ليقوموا بلعبة البيت أو غيرها من الألعاب ويختارون القائد من بينهم ولكي يتعود الطفل على الحياة الاجتماعية توجد العديد من النقاط التي يجب مراعاتها وهي كالآتي :

١- يجب أن تكون جماعة اللعب من الأطفال متماسكة وقريبة من الثبات لفترة من الوقت على الأقل حتى تتيح الفرصة للأطفال المشتركين أن يكتسبوا من خلال تلك الألعاب روح التماسك والتضامن والاعتماد على النفس.

٢- يجب أن يكون هناك اهتمام شخصي بكل طفل من أطفال الجماعة وتوجيههم بشكل فردي وجماعي في نفس الوقت وذلك بأن يترك الطفل الأنانية مع تغيير الصفات عن طريق النماذج التي يفرضها اللعب إلى صفات وعلاقات اجتماعية كالتعاون والتعاطف، واحترام حقوق الآخرين، وترك الأنانية والسيطرة والتسلط.

٣- يجب أن يسير التكوين الاجتماعي للطفل بوضوح وبساطة لكي يتقبلها الطفل ويكون ذلك من خلال العلاقات الاجتماعية بين الأطفال.

٤- يجب أن يتم اختيار اللعبة بناء على رغبة الأطفال مع تواجد عنصر التشويق والتوجيه عن تواجد مجال الأختيار، كما يجب ترك اختيار القائد للأطفال من بينهم مع احترامه وطاعته أثناء اللعب.

٥- يجب مراعاة مراحل النمو للأطفال والفروق الفردية، مع ملاحظة عدم دفع الطفل والإسراع من نموه وذلك بإشراكه مع الجماعة في اللعب إن لم يكن مستعدا لها من **حيث مقدرته الجسمية أو العقلية والانفعالية حتى وإن كان في السن الذي يبدأ** فيه باللعب الجماعي.

٦- يجب على المربي أو المربية أن تشجع الألعاب الجماعية في رياض الأطفال، لأن الروضة تعتبر أول مجتمع منظم يشترك فيه الطفل بعد تركه جو الأسرة لفترة من الوقت فيتفاعل مع هذا المجتمع مؤثرا فيه ومتأثرا به.

وبما أن مجتمعنا المصري يمر بتحولات اجتماعية سريعة، لذا يجب على المربية والمربي والمشرف أن يهيئ ما يلزم لخلق المواطن الصالح في مجتمع ديمقراطي

وذلك بتهيئة الجو والخبرات اللازمة لذلك عن طريق تشجيع الاشتراك في الألعاب الاجتماعية بين رياض الأطفال حتى يمكن أن يتعلم الأخذ والعطاء وتحمل المسئولية، وكيف يتفاعل ويتعاون مع الأطفال أفراد الجماعة وأن يصلوا إلى الهدف المراد الوصول إليه من خلال الممارسة. ولكي تنمو وتنضج هذه المفاهيم للديمقراطية من خلال هذه الألعاب وبصورة لا شعورية بحيث تتحول هذه المفاهيم إلى أنماط سلوكية يمارسها الطفل يوميا ويلاحظها الكبار بصورة واضحة.

اللعب الإيهامي أو التخيلي Imaginative of Fantasy Play :

يحتل اللعب الإيهامي أو التخليي الجزء الأكبر من حياة الطفل الصغير، لذلك يعتبر اللعب الإيهامي من الألعاب المهمة والتي يجب معرفتها من قبل المربين والمشرفين على الأطفال، ويظهر هذا اللعب بعد أن يتعلم الطفل الكلام، وكلما كبر الطفل كلما أعطي وقتا أكثر لهذا النشاط، لأن اللعب دليل على التطور العقلي عند الطفل (جزيل ١٩٦٢ Gesell) ، وعلماء النفس يعتبروا هذا اللعب مظهرا من مظاهر النمو حيث يبلغ أقصاه بين العام والنصف وسن السابعة والثامنة تقريبا ويقل بعد هذا السن كما يراه بياجيه (Peaget)، لأن الطفل يكون أكثر ملاءمة من ذي قبل من الناحية الاجتماعية ويكون قد أعتمد على التفكير المنطقي، ونجد أن الأطفال يمثلون هذا النوع من اللعب بصورة تلقائية من الحياة اليومية المحيطة بهم، ونوع الحياة التي يعيشون فيها أو المشاهد التي يميلون إليها من القصص التي تسرد عليهم أو من خلال التلفزيون والسينما حيث يشعر الطفل بفرح عميق وهو يقلد دور فرد آخر في الحياة، أو يتصور نفسه شخصية معينة أو يمثل دور حيوان. إن أول ما يتبادر إلى ذهن الطفل في ممارسة هذا النوع من اللعب هو التقليد لغيره من الأشخاص الذين حوله، فنجد أن الطفل الذي لم يتجاوز السنة من حياته يحاول تقليد المكالمات الهاتفية كما يفعل الكبار أو يطعم أخاه الصغير، ويمارس الطفل هذا النوع من اللعب عندما تراوده فكرة معينة فجأة وبصورة متقطعة مستخدما الوسائل الموجودة في متناول يده من محتويات المنزل، ويتدرج الطفل نحو الواقعية والتعقيد في لعبة وفي الأشياء التي يستخدمها في هذا اللعب كلما كبر.

فنجد أطفال الرابعة والخامسة من العمر لا يقلدون ما يلاحظونه في المنزل فقط بل يمتد إلى البيئة المحيطة بهم بالإضافة إلى تقليدهم لدور الوالدين والقيام بأعمال البيت، فتجدهم يميلون إلى تقليد الدكتور أو البائع أو موزع البريد، كما يقلدون

الحيوانات في أصواتها وحركاتها، وتري الأطفال في البداية تتبادل الأدوار بسرعة ولكنهم سرعان ما يدركون المكانة الاجتماعية للأدوار التي يقومون بها، فيظهر التنافس على الأدوار ذات المكانة الاجتماعية العالية في نظر الأطفال مثلا يجب الطفل أن يقوم بدور المعلم بدلا من السائق، أو المدير بدلا من الغفير. فنجد أن الأطفال كلما كبروا استطاعوا التمييز بين الحقيقة والوهم، وتعتمد هذه الألعاب على نشاط الطفل العقلي فكلما كان الطفل أكثر خيالا كان لعبه أغني، كما تعتمد على ما توفره البيئة للطفل من وسائل لهذا النوع من اللعب.

تطبيقات عن اللعب لطفل ما قبل المدرسة

طفل ما قبل المدرسة ينمو ويعي الاستقلالية لأنه يستطيع التحرك بالثقة والتلقائية ويكون أكثر تحررا حيث تكونت لديه حصيلة لغوية يمكنه أن يعبر بها عن نفسه حيث نجدها تقرب من الألف كلمة عند سن الثالثة بعد أن كانت حوالي خمسين كلمة عند السنة الأولي، وعندما يبلغ الرابعة من العمر يكون أصبح مسيطرا على المهارة اللغوية.

ونجد أن الآباء لا يفهمون مشاعر الطفل حيث توجد اختيارات ومشاعر خاصة وحاجات لا يشعر بها الآباء حيث يحاول الطفل أن يجرب التمرد لأنه أصبح مستقلا فنجده يقول "لا" أي يرفض عمل شئ أو أخذ أي شئ، فيقول "لا" لا لأنه لا يرغب فيه بل يستعملها ليعبر عن نفسه لأنه يكتشف بذلك قدرته على التأثير على الآخرين المحيطين به والسيطرة عليهم وهذا يظهر في سن الثانية من عناد وسلبية حيث إنها تدل على توكيد الذات وقدرته على الأستقلالية.

وعندما يتقدم به السن نجد كلمة "أنا" هي الشائعة حيث يصر على أن يقوم بنفسه بعمل الأشياء التي يرغب أن يؤديها له الآباء – مثال عندما ترغب الأم أو الأب إلباسه الملابس أو تغييرها، تجده يقول : أنا سوف أقوم بذلك – وكل مرة يقوم الطفل بأداء إحدي هذه المهارات يشعر بالفخر لأنه حقق من الاستقلالية والذاتية، وبذلك تتكون لدي الطفل صورة عن نفسه وذاته أنه أصبح كالكبير، أي يستطيع أن يتعامل في مواقف بكفاءة ويمكنه إشباع حاجات كثيرة.

وطفل هذه المرحلة لا يقتصر نشاطة على نفسه فقط بل إلى الآخرين أو نجده يسعد في فتح باب المنزل عند سماع الجرس أو مساعدة والدته بدفع المكنسة الكهربائية

أو يرتب فراشه وفراش الآخرين أو يرد على التليفون، هذه الأعمال توضح حاجته الماسة إلى السيطرة وأثبات الذات.

فنجد أن أطفال الرابعة يفضلون الجري على المشي ويتخيل طفل هذه المرحلة الجري مثل الحصان أو السيارة والقفز من الأماكن العالية، وقد تتحول هذه المهارات الحركية من مجرد ألعاب إلى مهارات يمكن الأستفادة منها في ألعاب أخري كألعاب المطاردة والصيد أو السباق وقد يستغرق ممارسة هذه الألعاب طول النهار حيث إنها تضفي عليه السعادة والسرور - بالنسبة للطفل - هذا بجانب أنه كثير السؤال في هذه المرحلة في سن الرابعة، لذا نجد أن الآباء يضعوا بعض القيود بالكلام بالأوامر والنواهي، وغالبا لا يستجيب الطفل تلقائيا لتلك الأوامر والنواهي، فيجب في مثل هذه الحالة أتخاذ وسيلة أخري لضبط سلوكه التلقائي وتهذيبه وهذا يعتمد أساسا على ثقافة الطفل.

ما هي متطلبات النمو حيث تتوقع الثقافة أن يكون الطفل قد وصل وتمكن من الآتي :

١- ضبط السلوك التلقائي والتصرف بشكل مهذب.
٢- السيطرة على المهارة اللغوية.
٣- تطبيق القيم والمعايير كاحترام ملكية الآخرين وحقوقهم.
٤- استخدام الوحدات الاساسية التي تشمل النشاط المعرفي مثل الشكل العام - الصور الذهنية - الرموز - المفاهيم.
٥- القدرة على اللعب مع الآخرين.

هذه هي المتطلبات التي تسود هذه المرحلة. ونجد أن الطفل في هذه المرحلة يقع بين الدوافع الدولية العنيفة القوية من توكيد الذات والسيطرة والاستقلالية وبين الثقافة التقليدية التي تقيم الحواجز والقيود وتضع الضوابط على النشاط التلقائي وهذا هو التناقض الأساسي الذي يقع فيه الطفل في هذه المرحلة.

خصائص النمو الحركي لطفل ما قبل المدرسة :

إن النمو في الجهاز العصبي وتقارب النسب من النسب التي يكون عليها الكبير بجانب نمو في قوة العضلات والقدرة على إحداث التلازم بينهما هذا يوفر الأساس اللازم لزيادة النمو في المهارات الحركية بشكل واضح مع أن التعلم في هذه المرحلة يلعب دورا كبيرا بعد ذلك - فعندما يتعلم الطفل المشى تجد المهارات الأخري تظهر وأولها الجري

والقفز – فنجد الطفل عند سن الثالثة يمكنه الجري بسهولة كبيرة ويلف ويقف فجأة دون أي صعوبة – وكذلك يمكنه طلوع السلالم دون مساعدة ويمكن أيضا القفز برجلية الأثنين معا لمسافة قدم.

وكذلك نجد أن بعض المهارات الحركية تجعل الطفل إجتماعيا بدرجة كبيرة عما سبق حيث يمكنه أن يغسل يديه ويطعم نفسه ويشرب الشوربه ويدخل الحمام وينفذ التعليمات الخاصة بذلك هذا بجانب استطاعته في بناء المكعبات فوق بعضها البعض من تسعة مكعبات.

وعند وصول الطفل إلى الرابعة يمكنه القفز من فوق المنضدة أو الكرسي وهذا يوضح بدءه في التخيل حيث يتصور أن القفز هو أقرب شئ للطيران فنجد طفل هذه المرحلة يمارس الجري كوسيلة للعب في السباق وغيرها.

ويجب معرفة أن قصر رجلي الطفل وعدم إتقانه للتوازن يجعل الجري محدودا إلا أن هذا يعوقه عن قضاء وقت طويل في ممارسة الجري – هذا بجانب تقدمه في رمي الكرة بذراع واحدة وبقوة.

ونجد أن طفل الخامسة يصبح لديه قدرا كبيرا من التوازن – ولا يستطيع طفل ما قبل السادسة أن يحقق التوازن الكامل بين العين واليد.

فطفل هذه المرحلة تنمو لديه العضلات الكبيرة بدرجة أكبر من العضلات الصغيرة حيث إن المهارات الحركية لديه هي تلك التي تستخدم فيها العضلات الكبيرة وليست الصغيرة – ويظهر الأطفال في هذه المرحلة حبا شديدا في استخدام أجسامهم في القيام بالمهارات الحركية حيث يتعلمونها بسهولة عندما تتاح لهم الفرصة وهذا يؤكد ما لدي طفل هذه المرحلة من الكفاءة والذاتية.

ومن الأمثلة الهامة لطفل هذه المرحلة هي مهارة ركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات حيث يتوفر فيها فرصة السرعة والدوران والرجوع إلى الخلف لأنها تساعد الطفل على التمثيل بالكبار، ونجد أن طفل هذه المرحلة يربط بين دراجته والدراجة العادية وكذلك السيارة وباستخدام الطفل للدراجة ذات الثلاث عجلات وهي أول شئ يرمز إلى المزيد من الاستقلال عن الاسرة.

خصائص النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة :

يكتسب الطفل بانتقاله إلى هذه المرحلة ميزة المعرفة كفرد حيث يستخدم الرموز لغوية كانت أو غير لغوية ولكن يتم هذا في حدود تجعل الفرق بينه وبين الكبير ما زال كبيرا، فنجد أن الطفل الذي يبلغ ستة أشهر عندما يحاول النيل من لعبة أمامة يعبر عنها بأن يبكي لكي يحصل عليها ولكن بتقدم سنه إلى عام ونصف نجده يمكنه القيام بمحاولات للحصول عليها وقد يقوم بحركة بالصدفة كالجذب للسجادة التي عليها اللعبة فتصبح قريبة أو في متناول يده بذلك الفعل يكون قد تعلم جذب السجادة، وقد يستخدم الطفل هذا الفصل في مواقف أخري وبذلك تتكون لدي الطفل حصيلة معرفية في هذه المرحلة، أي أن معرفة الطفل في هذه المرحلة تكون من أشياء وأفعال يفكر فيها بجسمه، أي عن طريق نشاطه الحركي وليس عن طريق نشاطة العقلي وفي نهاية العامين تقريبا حيث تسمي هذه المرحلة بالحسية الحركية يصل فيها الطفل إلى فهم كثير من الأشياء، وبذلك تكون لديه صورا ذهنية عن الشئ بالرغم من غياب الشئ نفسه وعندئذ يكون باستطاعة الطفل أن يفكر بعقله وليس بجسمه.

عندما يكتمل الطفل عامين تبدأ مرحلة ما قبل العمليات وهي التي تبدأ من ٢ إلى ٨ حيث أطلق بياجية هذا الأسم، لأن الطفل في هذه الفترة لا يكون قد أكتسب القدرة على القيام بالعمليات المنطقية التي تتميز بها المراحل التالية في النمو العقلي، فنجد في البداية التمثيل الرمزي للبيئة ونمو القدرة على التصور الذهني للأشياء فيتكون لدي الطفل مفاهيم غير ناضجة يطلق عليها بياجيه اسم "ما قبل المفاهيم Preconcepts" مثال يعرف الطفل بأن الطيور لها أجنحة لأنها تطير، وكذلك السيارات ذات الأربع عجلات إلا أن الطفل لا يمكنه التفرقة بين الطيور وكذلك السيارات وأنواعها.

وعندما يصل الطفل إلى هذه المرحلة تزداد القدرة على استخدام الرموز والصور الذهنية في الزيادة وبسرعة كبيرة، لذلك نجد قدرته اللغوية تزيد بشكل واضح وكبير ونجده يقضي وقتا طويلا في اللعب الإيهامي الذي يعتمد على الرموز والصور الذهنية، كذلك يصبح التقليد والمحاكاة هي الطريقة السلوكية المميزة للطفل، حيث يشتمل ذلك على قدرته على التذكر الرمزي لسلوك رآة قبل ذلك كنموذج أصلي - بجانب أحلام الطفل ورسومه التي يعبر فيهما بطريقة رمزية عن خبراته الذاتية وهذا يدل على أن

هناك نشاطا معرفيا يتوسط ما بين مثيرات تقع على حواس الطفل واستجاباته الآتية لهذه المميزات، لذا يجب علينا توضيح الفرق بين مفهومين رئيسين هما : وحدات النشاط المعرفي، والعمليات المعرفية.

يستخدم طفل ما قبل المدرسة جميع وحدات النشاط المعرفي الخمس وهي : الشكل العام، والصور الذهنية، والرموز، والمفاهيم، والقواعد.

الشكل العام "Schema" :

وهي طريقة في تصوير المظاهر الهامة والمميزة لشئ ما فنجد أن شكل الوالد عند الطفل الرضيع يركز على اللحية وصلاعة الرأس، ويمكن أن تقوم على أساس خبرات حسية أخري كالشم أو اللمس، ويكون لدي أطفال هذه المرحلة قدرة كبيرة على تخزين الأشكال العامة. وقد أجري كاجن وكلين "Kagan – Klein" ١٩٧٣ تجربة لمعرفة قدرة أطفال ما قبل المدرسة في تخزين الأشكال العامة فقد عرض على مجموعة من الأطفال في سن الرابعة ستون (٦٠) صورة لمدة يوم وكانت كل صورة يستغرق عرضها على الأطفال ثانيتين فقط، وفي اليوم التالي عرض على نفس المجموعة من الأطفال مائة وعشرون صورة من بينها الستون صورة التي تم عرضها في اليوم السابق، وطلب من هؤلاء الأطفال تحديد الصور الستون التي سبق عرضها عليهم فتوصل الباحثان إلى نتيجة هي أن ٨٠٪ من الإجابات الصحيحة توصل إليها الطفل المتوسط.

الصور الذهنية :

تعتبر الصور الذهنية أكثر تفصيلا ووعيا من الشكل العام حيث يكون طفل المهد لديه مجرد أشكال تصورية عامة وليست صورا ذهنية، فإذا طلب من الطفل هذه المعرفة هل يفعل؟ إذا كان فإنه يشعر أنه يجب أن يستحضر صورة ذهنية قبل الإجابة على هذا السؤال.

الرموز :

فالرموز هي عبارة عن أسلوب لتصوير أشياء معينة أو صفات وأفعال فنجد طفل ما قبل المدرسة يعرف أن الإشارة الحمراء للمرور ترمز إلى الوقوف تماما والخضراء للسير، ونجد طفل هذه المرحلة يتعامل مع الأشياء باعتبارها رموزا، سواء أثناء لعبه الإيهامي أو عندما يقوم بتقليد الكبار، إذ نجد الطفل يقدم لك غطاء الكوكاكولا على أنه

طبق به أرز حيث يتخيل ذلك أو قطعة صلصال على أنها كعكة ويطلب من الشخص أكلها وقد يتخيل أن الغنم يمشي ويتحدث، أو نجد الطفلة وهي تلعب بالدمية الكبيرة والأخري صغيرة على أنها أبنة للدمية الكبيرة، ونجد أن الطفل يمارس نشاطا تخيليا رمزيا يتميز به سلوكه طوال هذه المرحلة – ونجد أن بياجيه يحدد نشاط الطفل التخيلي الرمزي يمر في خمسة أشكال هي : (التقليد أو المحاكاة في غير وجود النموذج – واستحضار الصور الذهنية للأشياء في حالة غيابها – الرسم التخيلي – واللعب الإيهامي – واللغة (١٩٧)).

إن هذه الوظيفة الرمزية في نمو الطفل المعرفي تساعده على أن يزاول نشاطة بمستوي جيد حيث لم يصبح نشاطه مقصورا على البيئة المباشرة ولكن تناول الماضي والمستقبل فهو يمكنه أن يصور شيئا غير موجود.

المفاهيم :

هي عبارة عن مجموعة الصفات التي تشترك فيها الأشكال العامة والصور الذهنية أو الرموز فمفهوم الكلب يشير إلى مجموعة من الصفات مثل الذيل والنباح وأربع أرجل، وهذا يدل على لفظ إنسان إلى حيوان لا تعبر عن حدث معين بالذات دائما بل عن صفات عامة تجمع بين عدد كبير من الأحداث.

القواعد :

هي عبارة عن أحكام تصدر بشأن هذه المفاهيم، فنجد أن المفاهيم والقواعد تنمو بناء على عمليات معرفية أكثر بساطة قبل أن تصبح وحدات معرفية تدخل في عمليات أخري أكثر تعقيدا، مع العلم بأن جميع الوحدات المعرفية ليست ثابتة، بل تخضع لعملية تطور مستمر في داخل النشاط المعرفي العام. لذا نجد أنه لايوجد فاصل بين الوحدات المعرفية والعمليات المعرفية.

العمليات المعرفية :

فالعمليات المعرفية هي الإدراك والتذكر والاستدلال والتبصر والاستبصار وسوف نلقي الضوء على هذه التعريفات على الرغم من معرفتها وهي :

الإدراك :

يشير الإدراك إلى أنه العملية التي تستخلص وتنظم وتفسر البيانات التي تصلنا من البيئة الداخلية عن طريق الحواس أو البيئة الخارجية.

التذكر :

يشير إلى عملية تخزين واستدعاء المعلومات التي تأتينا عن طريق الإدراك.

الإستدلال :

يشير إلى عملية استخدام المعرفة في إجراء الأستنباط والوصول إلى النتائج.

التبصر :

يشير إلى عملية تقويم الأفكار والحلول من حيث الكيف.

الأستبصار :

يشير إلى اكتشاف علاقات جديدة بين وحدتين أو أكثر من المعرفة.

لقد توصل بياجيه إلى الخصائص التي تميز النمو المعرفي لطفل هذه المرحلة عن طريق دراسات أجراها هو وتلاميذة في هذا المجال.

التفكير الإيحائي : Animistic Thinking :

والمقصود بذلك هو أن يعطي الطفل صورة الحياة على الأشياء الجامدة، لأن الحركة من صفات الأشياء الحية لذا نجد أن الطفل في هذه المرحلة يخلع الحياة على أشياء قد لا تكون لها علاقة بالحياة إذ يتخيل الطفل القلم الذي يكتب به أنه رجل كبير والحجرة على أنها سلحفاة – وقد يتخيل أن الطيور تتكلم والقطط تبكي ولذلك يمكننا أن نحكي قصة على لسان حيوان.

ويرجع بياجيه هذه الظاهرة على أن أطفال هذه المرحلة يعتمدون في تفكيرهم على الحدس أو البداهة "Intuition" وليس على المنطق.

التمركز حول الذات : Egocentrism :

يقصد بياجيه أن طفل هذه المرحلة ليس أنانيا ولكن يدرك العالم من حوله بمنظور خاص، وهذا يعني أن الطفل لا يستطيع أن يأخذ وجهة نظر الآخر في إدراكة للأشياء، فإذا سألت طفل الثالثة وهو يقف أمامك عن يده اليمني واليسري فإن إجاباته

تكون صحيحة ولكن إذا سألته وهو ما زال يواجهك عن يدك اليمني واليسري فإنه يشير إلى اليد المقابلة ليده وبذلك يخطئ في تحديدها، وذلك لأنه لا يستطيع أن يتصور أنه يقف أمامك ولا يستطيع أن يخرج عن منظوره الخاص.

ويظهر هذا التمركز حول الذات في رسوم الأطفال، فرسوم الأطفال في هذه المرحلة تتصف بالسطحية الشافية والمبالغة فيرسم المنزل في شكل مستطيل مقسم إلى ممرات وكل شئ داخل المنزل ظاهر، وهذا يدل على أن الطفل لا يجد ما يمنعه من أن يظهر ما يريد فهو لا يتقيد بالأوضاع الموضوعية بل بما يرغب هو، فذاته هي المرجع وليس الموضوع الخارجي.

فعندما يطلب أن يرسم الطفل أمه أو المعلمة وهذه الأم أو المعلمة تضربه نجده عندما يرسمها يرسم اليد اليمني تكون أطول وأكبر بكثير من اليد الأخري، مثل هذه المبالغة في الرسم هي تعبير عن قيمة الشئ الذي يبالغ الطفل في إشهاره وقيمة الشئ نفسه.

مشكلة الاحتفاظ : Cnservatian Problem :

يعتقد بياجيه بتكوين مفاهيم ثابتة مستقرة في مواجهة التغير المستمر الذي يحدث في البيئة. حيث إن طفل المرحلة السابقة كون مفاهيم ثابتة بالنسبة لبقاء الأشياء – حتي عند غيابها – ثم نجده يواجه مشكلة كبيرة وهي مشكلة بقاء صفات الاشياء مثل الكم والعدد والوزن والحجم، ويقصد بها هنا هي قدرة الطفل على الأحتفاظ بهذه الصفات ثانية في ذهنة بالرغم من التغير الظاهري لها، فإذا عرضنا على الطفل إنائين مملوءين مياه ولكنهما مختلفان في الشكل ولكن كمية المياه واحدة في الأثنين. وعند سؤال الطفل هل الإنائين يحتويان على نفس الكمية من الماء في كلاهما، فيجيب بالنفي الثابت ونجد أن حكم الطفل على كمية السائل بناء على ما يظهر له بالرغم من أن الكمية متساوية، إنه لا يمكنه تكوين مفهوم ثابت عن الكم بصرف النظر عن التغيرات المظهرية.

اللعب ومراحل نمو الطفل :

يعرف الجميع أن اللعب متعة سواء كانوا صغارا أو كبارا، ولكن ينظر الكبار إلى اللعب على أنه عكس العمل، أي أنه نشاط ليسوا مضطرين إلى القيام به بل محبب إليهم لكي يقوموا به، أما الأطفال فيلعبون عندما يكونوا في راحة نفسية وجسمية وليس

هناك شئ آخر يعملونه، ولكن في الحقيقة نجد أن اللعب عند الأطفال ليس مجرد ترويج بل هو عملية هامة تربوية لتحقيق النمو، لأن الأبحاث والدراسات أثبتت أن الطفل يقضي وقتا طويلا في اللعب، لأن اللعب هو النشاط الحر الذي يمارس لذاته وليس لتحقيق هدف.

ومن الأهداف التي يحققها الطفل، فنجد أن اللعب في مرحلة الطفولة يرتبط أرتباطا وثيقا مع جميع مراحل النمو للطفل حيث ينمي العلميات المعرفية وكذلك النواحي اللغوية وكذلك النواحي الاجتماعية والانفعالية وغيرها لذا وجب علينا سرد أهم وظائف اللعب كما يلي:

١- نحن نعترف ونقر بأن اللعب يعطي الطفل فرصة كبيرة لكي يتخلص من الواقع الحقيقي الملئ بالقيود والقواعد والنواهي إذ يعيش مع اللعب أحداثا كان يتمني أن تحدث له أو يعدل من أحداث وقعت له بطريقة معينة، بل أنها فترة زمنية يعيشها الطفل لكي يحل بها التناقض الموجود بينه وبين الأكبر منه والمحيطين به بجانب التخلص من القوانين الطبيعية التي تقف عائقا لاستخدام الوسائل.

٢- إن النشاط الذي يقوم به الطفل ليس ترفيهيا ولكنه الوقت الذي يجد فيه الطفل مجالا لتحقيق أهداف نموه، حيث إن الألعاب التي يمارسها تساعدة على التوازن وتساعدة على نمو شخصيته.

٣- يكتسب الطفل عن طريق اللعب معارف جديدة، ويظهر ذلك في العلاقات السلبية التي يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل.

٤- لا تقف وظائف اللعب عند تنمية المهارات الحركية والمعرفية فقط حيث يعطي الطفل فرصة للتخلص من الصراعات ويخفف بذلك من حدة التوتر والإحباط، وهذا الاتجاه يتفق مع نظرية التحليل النفسي حيث استنتج استخدام اللعب كأداة تشخيص والعلاج لمشكلات الطفل في هذه الفترة، وهذا بجانب أن اللعب يساعد على خلق مواقف تعليمية علاجية يكتسب منها الطفل مهارات سلوكية جديدة تساعدة على إعادة التوافق.

٥- من أهداف اللعب أنه يعطي الفرصة لقيام الطفل بالأدوار، حيث يوجد ذلك في اللعب الإيهامي، فنجد أن الطفل يقوم بأدوار التسلط والخضوع أحيانا فنجده

يلعب دور الولد ودور الرضيع ، وبـهذا الأسـلوب نجـد أن الطفـل يجـرب ويتعلـم أنواع السلوك الاجتماعي التي تتفق مع كل موقف يجريه ودون خوف.

وبذلك نجد أن اللعب يساعد على نمو الطفل في جميع النواحـي حيـث يعطـي فرصا للاستكشافات المختلفة والعلاقات بين الاشياء ويعطي الفرصة كذلك على التدريب على الأدوار المختلفة الاجتماعية، عـلاوة علـى ذلـك يتخلـص الطفـل أثنـاء اللعـب مـن انفعالاته والتوتر وكذلك إعادة التوافق الاجتماعي.

وبما أن النمو تكون له مراحل معينة فاللعب يكون كذلك باعتباره متصلا اتصالا تاما بالنمو فاللعب يسير في مراحل معينة، فنجد أن الأشياء والألعاب التي تثـير أهتمـام الطفل عند عمر عامين تختلف عن الالعاب التي تثير اهتمام طفل السادسة من العمر لذا وجب علينا التعرف على المراحل التي تثير اهتمام طفل السادسة مـن العمـر لـذا وجـب علينا التعرف على المراحل التي يمر بها نمو اللعب عند الطفل.

وحيث أن طرق اللعب عند الأطفال تتطور بشـكل هـائل بـين السـنة الأولي مـن عمره وبعد السنة الثانية من عمــره نجـد أن هـذا التعبـير والتطـور يسـير في محوريـن : المحور الأول : وهو الذي ينم عن معرفـة الطفـل بخصـائص الاشـياء واسـتخدامه لهـذه المعرفة وهو ما يطلق عليه اللعب الاستشكافي.

أولا : مرحلة اللعب الاستكشافي :

نجد ذلك ظاهرا وواضحا لدي الأطفال عندما يلعبون بلعبة جديدة وخصوصا إذا كانت هذه اللعبة تحتوي على أسلاك وأزرار وأدوات تشغيل تحتـاج إلى معرفتـها جيـدا حتى يمكن للطفل السيطرة عليها واللعب بها فنجدة يجـرب ويحـاول اسـتعمال جميـع الطرق لاستكشاف كيفية تشغيلها.

وقد ذكـر روس (Ross ١٩٨٤) أن الأسـئلة عنـد الأطفـال مـن ثـلاث إلى أربـع سنوات تكون في مجموعها ربع ما يصدر عن الطفل من الكلام.

فنجد أن الأطفال يحاولون الجمع بين العمليات البسـيطة مـع بعضـها البعـض مثل : الضغط على زر الصوت لإحداث صوت، وزر لتشـغيل الموتـور أو اسـتخدام نفـس اللعبة في لعب آخر وقد يستخدمها في نوع آخر من اللعب.

هـذا التبـاين في السـلوك الأستكشـافي لـدي الطفـل يعتـبر نوعـا مختلفـا مـن الاستكشاف البسيط الـذي يـدأ منـه الأطفـال لعبتـهم، لأن هـذا لا يبـدأ كمجـرد حـب

استطلاع ولكن يكون نتيجة عرض آخر وهو الدافع إلى تغير المثير لمجرد عملية التغير نفسها.

وهنا يكون نتيجة للفترة الزمنية القصيرة الانتباه لديهم، لذا يكونون في حاجة إلى كثير من الاستثارة والتغيير، وفرص الاستكشاف لشبع هذه الحاجة.

وتوجد عوامل كثيرة يتأسس عليها مقدار ما يظهره الطفل من السلوك الاستكشافي وهي كالآتي :

١-إن الاستجابة لدى مثير يمكن أن تقل إذا تكرر عرض هذا المثير عدة مرات على الطفل، لأنه اعتاد على رؤيته وبذلك لا يصبح المثير قادرا على جذب انتباه الطفل، ومثال ذلك عندما يجمع الطفل جميع البيانات والمعلومات عن اللعبة المثيرة وتكتمل لديه الصور الذهنية عن هذا المثير فلا يكون للطفل أية حاجة بعد ذلك في جمع معلومات زيادة عن هذا المثير أو اللعبة.

٢- عامل التعقيد وهو مرتبط بالعامل الأول، لأنه كلما كان المثير معقدا ازدادت فرص جمع المعلومات عنه وبالتالي اهتمام الطفل به انتباهه إليه يزداد أيضا، لأن فرص التعود عليه صعبة واحتمال استخدامه على سبيل اللعب صعب.

٣- السيطرة أو الكفاءة نتيجة للعاملين الأول والثاني يتم العامل الثالث حيث يحاول الأطفال السيطرة على البيئة.

وكلما زاد عمر الطفل زادت رغبته في الاستكشاف ولقد أجرى مندل (Mende ١٩٦٦) دراسة على جماعة من الأطفال يتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس ونصف سنة تعودوا باللعب بثمان لعب صغيرة حتى يعتادوا عليها، ثم قدم لهم أربعة أنواع أخرى من اللعب ليختاروا منها ما يرغبون أن يلعبوا به، وكانت اللعب الأربع مصممة من حيث التدرج في الاختلاف عن مجموعة اللعب الأصلية وقد توصل الى وجود ارتباط بين اختيار الأطفال للعب ودرجة جدتها بوجه عام، وأظهرت دراسته أن الأطفال الأكبر سنا كانوا أكثر ميلا لاختيار اللعب حيث لها درجات عالية من الجدة، في حين أن الأطفال الأصغر سنا لم يكن لديهم عنصر التفضيل.

وقد أوضح كل من اسوتسكي وهايوود ١٩٧٤ (Switsky – Hoywood) أن الأطفال الأكبر سنا يفضلون الألعاب الأكثر تعقيدا حيث يثير التعقيد في اللعبة عنصرين من نشاط الطفل، العنصر الأول وهو الاستكشاف والثاني اللعب، حيث يقوم الطفل

بفحص اللعبة لمعرفة الغامض منها كما يقوم باستخدامها كلعبة، وكذلك يذكر أيضا ان الأطفال صغيري السن يقومون بهذا النوع من النشاط بدرجات متساوية في حين ان بعض الأطفال كبار السن من ٤ الى ٦ يأخذون وقتا طويلا في الاستكشاف عن اللعب.

ويجب أن نضع في الاعتبار ان درجة التعقيد العالية في اللعب للأطفال غير مرغوبة، لأن هذا قد يثير التوتر لدى الطفل بدلا من الاهتمام وعلى العكس إذا كان الفارق بين الموقف المثير وما سبق للطفل أن يعلمه اقل من اللازم فهذا يؤدي الى الملل، لذا يجب ان يكون التعقيد في حدود إمكانيته على الاستيعاب.

ثانيا : مرحلة اللعب الإيهامي :

إن هذا النوع من اللعب هو أن يضفي الطفل على الأشياء الحياة حيث يتخيل أن الكرسي الخشب سيارة أو صندوق الخشب منزلا يدخل فيه الكلب ويخرجه منه أو يدعي أنه بائع وهكذا، وهذا ما يطلق عليه "اللعب الإيهامي".

هذا النوع من اللعب له دور هام في النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل في هذه المرحلة العمرية، هذا بجانب أنه يفيد الكبار في معرفة الكثير عن حياة الطفل النفسية وعلاج ما يعتبر حجر عثرة في طريق نمو الطفل، وللأسف الشديد لايهتم الكبار بهذا النوع من اللعب، حيث لايجد الطفل التشجيع على اللعب والاندماج فيه ومنعه حتى لا يصبح فردا غير واقعي.

وأهم ما يحتويه هذا النوع من اللعب هو التعبير الرمزي حيث يقوم الطفل بتحويل البيئة الطبيعية الى رموز، ويرى باجيه أن اللعب الإيهامي هو التحول من النشاط الوظيفي العملي الى النشاط التصوري، بمعنى آخر، أي من الأفعال الى الأفكار، فالسماح للطفل بممارسة هذا النوع من اللعب يعطي فرصة كبيرة لكي ينمي قدراته المعرفية التي تمكنه من التفاعل على مستوى تجريدي مع العالم الحقيقي فيما بعد.

ما هي المراحل التي يمر فيها اللعب الإيهامي :

عند سن العام والنصف يبدأ الطفل في ممارسة اللعب الإيهامي عند اكتمال مفاهيم الأشياء عنده، فنجد الطفل عند هذه السن يتظاهر بالنوم فيغمض عيناه أو يشرب من كوب لعبه ليس فيه شئ أو يقوم بأي لعب ادعائي آخر كوجود لعب تمثيل السيارات أو الدمي التي تشبه الأطفال.

أي أن الطفل يمكنه ان يتظاهر بالقيام بنشاط يستخدم فيه الأشياء كما لو كانت حقيقية هذا ونجد الطفل عند بلوغه عامين يمثل حركات بسيطة كالأكل بمعلقة فارغة أو الشرب من كوب خالي من الماء.

ويتطور اللعب بعد العام الثاني بأن يكون أكثر تعقيدا حيث نجده عند بلوغه العام الثالث يستغني عن وجود اللعب المشابهة للأشياء الحقيقية عند تظاهره بالقيام بأي نشاط يرغبه، فلا يصبح عنده أي مانع من استخدام العصا بدلا من حصان لكي يتظاهر بركوب الحصان.

هذا الاتجاه الجديد في التحرر من الواقع أو الشبيه بالواقع يساعد الطفل في هذه الفترة على القيام بعدة أنشطة في وقت واحد أثناء لعبة الإيهامي، فنجده بعد ما كان يغمض عيناه يتظاهر بالنوم أو يشرب من كوب خالي من الماء يمكنه في هذا السن القيام بعدة عمليات في آن واحد. ومثال ذلك عندما يلعب رجل مطافي نجده يعمل نفسه سيارة وخرطوم المطافي وكذلك صفارة الإنذار وجميع الأفراد الذين يشتركون في هذه العملية، هذا التطور الذي يتضمنه الرمز لعدة عمليات أو أنشطة معا هو درجة من التعقيد في اللعب الإيهامي تدل على نمو الطفل في القدرة الحركية والقدرة المعرفية معا، لأن في هذه المرحلة يكون قد تكونت عند الطفل القدرة على تصور الأحداث بصورة كلية وليست جزئية.

وعند سن الثالثة والرابعة من عمر الطفل نجد تطورا في اللعب الإيهامي وذلك بلعب الأدوار أو اللعب التمثيلي حيث يصل مداه فيما بين الخامسة و السادسة من العمر حيث يصبح مجموعة من الاتصال أو الأدوار المتبادلة بين الطفل وأصدقاؤه وقد ذكر سنجر١٩٧٣ (Singer) أن هذا اللعب التمثيلي يزول بعد ذلك كسلوك ظاهري إلا أنه كأحلام يقظة وأوهام على طول الحياة الباقية، والسبب في هذا الاختفاء الظاهري للعب الإيهامي للصراع بين الواقع والخيال لكون هناك وقت كاف لحله من هذا الاتجاه مع الإبقاء على التوافق والملاءمة لطالب الحياة الواقعية في نفس الوقت، وهذا لا يؤدي الى زوال الخيال من خبرة الطفل الذاتية التي لا تستطيع التخلص من هذا الصراع وبقاؤه هو ما يكون عند الأطفال نوعا من الإبداع.

ومن مظاهر التطور للعب الإيهامي أو التمثيلي أن يقوم الطفل بإيداع الشخصيات والمواقف التي يجد فيها تعبيرا عن مشاعره الداخلية بناء على خبراته

الذاتي كإطار مرجعي يبتدع الطفل صورة الخاصة من شخصية الأب أو الأم وعن طريق ابتداعه لتلك الشخصيات يعبر الطفل عن موقعه من الأسرة.

واللعب التمثيلي عندما يدور الحوار في المسرحية حول ما يشغله من موضوعات مثل الأكل والذهاب الى النوم فسرعان ما يخرجون بالموضوع عن المألوف من مواقف ويبدءون في ابتداع شخصيات لأبطال شاهدوها في التلفزيون أو ما يسمعونه من قصص، وقد تؤدي بهم المبالغة في الخيال فيؤدون أدوار شخصيات تتميز بالقوة الخارقة، وتجدهم يتصورون الطيران أو التخفي عن الأنظار وقد يستمر هذا التوحد مع البطل لعدة أيام أسابيع وقد يصل الطفل الابتداع لعدد من الموضوعات متضمنة لهذه الشخصيات، وأيضا قد يصل توحد الطفل مع هذه الشخصيات بأن يقوم بأداء بعض الأفعال لا تتناسب مع طبيعة الشيء لذا وجب علينا الملاحظة الهامة أثناء لعبهم بجانب مراجعة البرامج التلفزيونية والقصص التي قد تؤثر عليهم بالضرر، لذا يجب اختيار القصص المناسبة والتي لا تؤدي الى ضرر.

ونجد في هذه المرحلة السنية للطفل أهم الأدوار التي يبتدعها الطفل هو دور الصديق الوهمي وتنبع من خيال الطفل، وهذا الصديق الوهمي قد يكون طفلا آخر أو حيوان، وهذا الصديق الوهمي تكون له شخصية خاصة فله قبوله الخاص واهتماماته الذاتية ويكون مطابقا لخصائص الطفل نفسه وتستمر هذه الشخصية ثابتة يوما بعد يوم.

ويجب معرفة أن وجود مثل هذا الصديق الوهمي لدى الطفل يكون ذات فائدة كبيرة فهو يكون محل الأطفال الآخرين عندما لا يكون للطفل أحد منهم بالقرب منه حيث يسليه ويملأ عليه وحدته هذا بجانب انه يفشي هذا الطفل لصديقه الوهمي بدقائق مشاعره بجانب معاونه الطفل على معرفة الصح من الخطأ لأنه عندما يخطئ الطفل لا يكون عن قصد بل لأنه لم يتعلم السلوك الذي يجب أن يقوم به، ولأن الطفل يجد من الصعب عليه أن يتحمل مسئولية هذا الخطأ حتى لا يفقد حب والديه له، ولذلك نجد الطفل يجعل الصديق الوهمي هو كبش الفداء فيوجه إليه اللوم لما حدث من خطأ، لأن الطفل في مثل هذه السن يكون غير مستعد على تحمل المسئولية كاملة عن هذا التقصير أو الخطأ.

لذا نجده يتوحد مع الوالد حيث تمثل القيم والمعايير التي يفرضها عليه المجتمع من حيث الحساسية التي تميز بها هذه الفترة من علاقة الطفل بالوالدين

ورغبته الجامحة في إرضائهما وقلقه علي مركزه عندهما ومعرفته عندما يخطئ انه قد أخطأ، وهذا يوضح دور الصديق الوهمي الي يعتبر شاهدا واضحا لصراع الذي قد يقع فيه الطفل، وهذا يختلف باختلاف التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الطفل حيث يجد الطفل في لعبه لهذا الدور فرصة هائلة للتخلص من هذا الصراع.

فالوظيفة التي يؤديها لعب الأدوار حيث يتعلم الطفل أن هناك شيئا في المجتمع يسمى بالدور وأن هذه الأدوار قابلة للتبادل وكل دور له خصائصه الواضحة المحددة وأن أداء دور معين يتطلب تعاون الأطفال الآخرين وإلا لما أمكن الطفل أن يؤدي دوره.

ويعتمد الطفل في أداء دوره على خبرته الشخصية ولكن ليست هي المصدر الوحيد للعب، لأن اللعب الإيهامي هو خليط بين الواقع والخيال وهو نوع من التفكير المبدع عند الأطفال فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية وهذا ليس بدافع حب الاستطلاع فقط ولكن بغرض تحقيق التوافق والملاءمة مع البيئة.

وللدور صفات ومفهوم عند الطفل واضحة في لعب الأدوار فصفة المرونة تكون مخيرة وخصوصا من الانتقال من دور آخر ومثال ذلك : الطفلة التي تلعب دور الأم قد تقوم بدور الطفل أو المربية أو الطبيبة وهنا يتم خلال حدود معينة للطفل الذي يقوم بالدور فعندما تلعب الطفلة دور الأم يكون صوتها حازما أو روحانيا وإشارتها تدل على العقاب أو على القبول، فنجد أن العلاقة بين الأم والطفل في الأدوار قد تكون مطبقة لما تتوقعه الأم من طفلها وما يتوقعه الطفل من الأم، وقد ترفض طفلة أن تقوم بدور الطفل مع أم معينة لأنها تضربها، ويتصرف الطفل وفي تخيله أن هناك أدوارا معينة محددة يختلف الواحد مها عن الآخر وأن هذه الأدوار متبادلة أي أن الطفل الذي يكون أما يمكنه أن يكون طبيبا، هذا التعاون بين الطفل والأم والطبيب المريض يجب أن يكون حتى تستمر اللعبة.

إذن نجد الأدوار في اللعب الإيهامي، الى جانب أنها صورا مصغرة لما يحدث ويجري في الحياة، فهي فرصة هامة حيث يتعلم الطفل معنى الدور كشيء له وجود داخل إطار من العلاقات الاجتماعية بجانب تعلمه قيمة التكامل بين هذه الأدوار كطريق للتوافق في الحياة الاجتماعية.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن اللعب الإيهامي ينمو في جميع الثقافات ولكن ليس بنفس الدرجة حيث يهتم به بعض المجتمعات في حين أن مجتمعات أخرى تضع ضغوطا عليه.

مواصفات اللعبة المناسبة للطفل

كثيرا ما يشتري الآباء لأطفالهم بناء على إعجابهم باللعبة أو لأنها تناسب أذواقهم من حيث المظهر أو لترضي رغباتهم من حيث اللعب بها واستعمالها واقعة في أحلامه وخياله كما أن كثيرا من المسئولين في الرياض ودور الحضانة لا يراعون عند شرائهم اللعب الفوائد التي ستعود على الأطفال من هذه اللعب أو ما ستقدمه هذه اللعبة من خبرات وتجارب جديدة تدخل في حياة الطفل ثقافة عملية وأعمال مفيدة ومسرات دائمة، وكثير من الناس يشترون لأولادهم ألعابا قد حرموا منها عندما كانوا أطفالا فيشترون لأطفالهم ما يرضيهم شخصيا لا ما يرضي أطفالهم، كما أن كثير منهم يشتري اللعبة ذات الثمن المرتفع لأنه في نظره أحسن من اللعبة الرخيصة الثمن ولا ينظر الى تركيبها وكيفية صنعها أو العناصر الأساسية التي يجب توافرها فيها ومناسبتها لعمر الطفل، لذلك أجد من الضروري عرض بعض النقاط التي تكون مثابة مرشدا أو دليلا للآباء وللمسئولين عن الأطفال عند شرائهم الألعاب وهي كالآتي :

١- أن تتوفر في اللعبة شروط ومواصفات اللعبة الجيدة ولاسيما شروط الأمان والسلامة.
٢- أن تخدم الغرض الذي تشتري من أجله وليس كونها جميلة تصلح لتزين غرفة الطفل أو أن تجلب النظر إليها .
٣- أن تكون اللعبة مقاومة لتبقى لفترة طويلة كاللعب المصنوعة من الحديد أو من الخشب المتين أو البلاستيك المقاوم.
٤- أن تنمي خبرات بناءة وذات قيمة الطفل كتنمية القابلية على التنظيم والتنسيق، وتنمية روح الابتكار والإبداع، وعبارة أخرى أن تكون اللعبة ذات هدف تربوي.
٥- أن يكون الطفل بحاجة إليها إذ ربما تتوافر لدى الطفل ألعاب كافية بحيث لا يحتاج الى هذه اللعبة الجديدة التي يفرح بها لوقت قصير ثم يرميها بجانب م جوانب المنزل وألا تشتري لعبا كثيرة في وقت واحد مما يفقد اللذة عند الطفل ويولد عنده عدم الاهتمام بها.

٦- يجب أن يراعي العامل الاقتصادي عند شرائها فلا تشتري اللعب الغالية إذا كان دخل الأسرة لا يسمح بذلك، لأن كثيرا من اللعب الرخيصة للثمن تؤدي الأغراض نفسها أو تكون أحسن بكثير من بعض اللعب الغالية الثمن، إذ إن العبرة بفائدة اللعبة ومجال استعمالها وليس بثمنها، فالصناديق الفارغة والبكرات والعلب تكون مصدرا لألعاب كثيرة سارة ويبتكر منها الطفل ألعابا كثيرة احسن بكثير من سيارة تسير بواسطة البطاريات أو قطار كهربائي لا يتلبث ان تفتر رغبة الطفل بعد فترة من استعماله، وهذا يقودنا الى تشجيع الأطفال على عمل اللعبة وصناعتها بأنفسهم إذا أوجدنا لهم المواد الأولية اللازمة، كالمواد الأولية بكر وعلب أو الموتورات الصغيرة والبطاريات والأسلاك لكي يقوموا بصنع اللعب الحديثة والتي تلائم قدراتهم هذا ويجب شراء وتوفير جميع المواد والأدوات التي تشغل وقت الطفل و التي يصنع منها شيئا أو يتعلم منها أشياء، فالشاكوش البلاستيك والمنشار والأقلام والأوراق كلها مواد للألعاب وليس مفهوم اللعبة هي الدمية فقط أو الشيء المصنوع صورة خاصة للعب والذي يباع في محال الألعاب.

٧- يجب ان تختار اللعبة ليس لكون الطفل يريدها لأن تجاربه في الحياة محدودة، ولكن هذا لا يمنع من مراعاة رغبة الطفل ومدى استجابة اللعبة لهذه الرغبة وما تبعثه من سرور ولذة داخل الطفل.

الفصل الرابع

مفهوم التربية الرياضية قديماً وحديثاً

مفهوم التربية الرياضية قديماً وحديثاً

لقد اهتمت الدول الحديثة بالتربية البدنية اهتماماً كبيراً لما لها من أهداف بناءة تساعد على إعداد المواطن الصالح إعداداً شاملاً لجميع جوانب شخصيته سواء كانت عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية حتى أنها أصبحت من المؤشرات الهامة التي تدل على التقدم الحضاري للمجتمع وأصبح تطورها ضرورة من ضروريات الحياة وواجباً اجتماعياً هاماً يجب أن نعمل على تحقيقه. كما أن استخدام التكنولوجيا الحديثة والتقدم العلمي يوضحان مدى أهمية ممارسة الأنشطة الرياضية في حياة الأفراد والشعوب.

ويعتقد كثير من الناس أن التربية البدنية هي مختلف أنواع الرياضات. أو أنها عضلات وعرق أو أذرع وأرجل قوية، أو أنها تربية للأجسام. ولهذا تعددت تعاريفها. فعرفها نانس Nash بأنها جزء من التربية العامة وأنها تستغل دوافع النشاط الطبيعية الموجودة في كل شخص لتنميته من الناحية العضوية والتوافقية والعقلية والانفعالية وهذه الأغراض تتحقق حيثما يمارس الفرد أوجه نشاط التربية البدنية سواء أكان ذلك في الملعب أو في حمام السباحة.

ويعرفها نيكسون وكزنز Nixon and Cozens "بأنها ذلك الجزء من التربية العامة التي يختص بالأنشطة القوية التي تتضمن عمل الجهاز العضلي وما ينتج عن الاشتراك في هذه الأوجه من النشاط من تعلم" ويعرفها شارمان Sharman "على أنها ذلك الجزء من التربية الذي يتم عن طريق النشاط الذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الإنسان والذي ينتج عن أنه يكتسب الفرد بعض الاتجاهات السلوكية.

ويعرفها فولتمر وايسلنجر voltmer and Esslinger "بأنها ذلك الجزء من التربية الذي يتم عن طريق النشاط البدني".

أما وليامز وبراونل وفيرنير Williams, Brownell, Vernier فيقولون "أن التربية البدنية عبارة عن أوجه نشاط بدنية مختارة تؤدي بعرض الفوائد التي قد تعود على الفرد نتيجة لممارسة هذه الأوجه من النشاط".

وقد عرفها عبد الفتاح لطفي "بأنها إحدى صور التربية -أي أنها الحياة والمعيشة بذاتها Life and living ولا بد من أن نمارس أنشطتها بسبب ما تبعثه فينا من شعور الرضا والارتياح".

وقد عرفها حسن معوض بأنها "مظهر من مظاهر التربية تعمل على تحقيق أغراضها البدنية والعقلية والاجتماعية والنفسية بواسطة النشاط الحركي المختار بهدف التنمية الشاملة المتزنة وتعديل السلوك تحت قيادة صالحة". ومهما تعددت التعاريف القديمة أو الحديثة إلا أنها تشترك في أن التربية البدنية عنصر من عناصر التربية وعلاقتها بالتربية هي علاقة الجزء بالكل. فهي تعمل على تعديل سلوك الفرد عن طريق أوجه النشاط المختلفة. كما أنها ليست مظهر من مظاهر التربية.

الفرق بين مفهوم التربية البدنية والتربية الرياضية:

وعند تحليلينا لبعض التعاريف المتعددة للتربية البدنية السابقة نجد أنها تضمنت بعض مفاهيم مثل أوجه نشاط بدنية مختارة، والتعلم الذي يصاحب هذه الأوجه من النشاط والذي يتحقق عن طريق الممارسة ولو نظرنا إلى تعريف تشارلز بيوكر للتربية الرياضية نجده يعرفها "على أنها جزء متكامل من التربية العامة -ميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني اختبرت بغرض تحقيقه هذه الأغراض". وهذا يدل على اكتساب صفة التكامل سواء للناحية العقلية والانفعالية والاجتماعية عن طريق ممارسة ألوان الرياضات المختلفة. فالشجاعة والتعاون تعود على البدن فقط ولا تكتسب تنمية تدريب البدن عليها ولكنها تكتسب نتيجة ممارسة لبعض مواقف تعليمية تربوية يتعرض لها الفرد أثناء ممارسته للرياضة ولهذا يفضل المؤلف اصطلاح تربية رياضية أكثر من تربية بدنية فالتربية الرياضية هي عبارة عن تربية بدنية ورياضية ولسهولة التنفيذ. ولأن التربية الرياضية أعم وأشمل فيكون اصطلاح التربية الرياضية أكثر عمقاً وأشمل معنى.

العلاقة بين التربية والتربية الرياضية:

إن التربية تعني أشياء مختلفة النسبة للأفراد المختلفين. فقد يعرفها فرد على أنها عملية تدريب تأتي عن طريق الدراسة والتدريس. ويعرفها آخر بأنها مجموعة الخبرات التي تمكن الفرد من فهم الخبرات الجديدة بطريقة أفضل، ويعرفها ثالث بأنها طريقة لتعديل السلوك، أما جون ديوي فقد عرفها "بأنها إعادة بناء الأحداث التي تكون حياة الأفراد حتى يصبح ما يستجد من عوارض وأحداث ذا غرض ومعنى

أكبر". أي أن المقصود بكلمة التربية هو يعني أن الفرد يفكر تبعاً لخبراته السابقة وقد ظهرت اتجاهات عديدة في مجال النظرية التربوية وتطبيقاتها في كل مراحل تطورها، وتعد التربية التقليدية Classical Education أقدم النماذج التربوية وقد لوحظ أن المادة العلمية كانت تحتل المكانة الأولى من حيث الأهمية وهي تتكون في الغالب من معلومات وحقائق وأفكار ويتم اختيارها من العالم المحيط بالفرد. وفي ضوء ذلك فإن المعلم هو ناقل للمعرفة من كتاب أو أكثر إلى عقول التلاميذ الذين علمهم فضاء الوقت في الدراسة والتحصيل. وقد صاحب هذا الأمر أن أصبح النشاط المدرسي المصاحب لمناهج المادة أمراً على هامش المنهج وليس في صحيحه. ولعل هذا هو ما دعى البعض إلى وصف هذا النموذج في التربية بأنه نموذج فحص أو التربية القمعية (Funnel Education).

ثم ظهرت التربية التقدمية Progressive Education كانعكاس للفكر التقليدي وجوهر هذا الفكر هو أن المتعلم أصبح مركز عملية التربية أي أن المتعلم من حيث أبعاده العقلية والاجتماعية والسيكلولوجية أصبح هو مركز ما تخطط له من مناهج دراسية، وبذلك اختلف دور المعلم وأصبح يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة، وأصبح النشاط المدرسي يعد هو جوهر المناهج الدراسية وليس على هامشه، أي أن عملية التربية تتم في الحياة ومن خلال ممارستها الفعلية، ولما كانت التربية الرياضية هي عنصر من عناصر التربية فقد تأثرت بهذا التحول في الفكر والأسلوب وأصبح تعبير التربية الرياضية هو تلك العملية التربوية التي تتم عند ممارسة أوجه النشاط والتي تنمي شخصية الفرد وليست جزءاً يضاف إلى البرنامج المدرسي كوسيلة لشغل الطلاب ولكنها على العكس من ذلك جزء حيوي من التربية فعن طريق مناهج التربية الرياضية وتوجيهها توجيهاً صحيحاً يكتسب الطلاب المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة وينمون اجتماعياً كما أنهم يشتركوا في نشاط من النوع الذي يسبغ على حياتهم السعادة بإكسابهم الصحة الجسمية والعقلية.

أهمية تدريس التربية الرياضية:

تسهم التربية الرياضية في تنمية وتقدم وثقافة الأمة وتساعد بصفتها لوناً من ألوان التربية في العمل على تحقيق الأهداف التربوية فهي حلقة في سلسلة من العوامل المؤثرة الكبيرة التي تساعد على تحقيق المثل العليا للدول وتسهم في رسالة المجتمع.. ولا تقتصر التربية على حدود المدارس فهي أوسع بكثير من ذلك ولكن المدرسة تمثل

المكان الذي تتم فيه ارقى أنواع التربية تنظيماً والغرض من وجود المدارس هو إكساب الشباب روح الحياة الديمقراطية والعمل على تربية النظام الاجتماعي السائد كلما أمكن ذلك، فهي المكان الذي يقضي فيه التلاميذ جزءاً كبيراً من وقتهم كذلك فهي تمثل المكان الذي تجري فيه المحاولات لتشكيل التلاميذ إلى مواطنين يحافظون على العمل لصالح وخير المجتمع. وتلعب التربية الرياضية في المدرسة الابتدائية دوراً هاماً في توفير فرص النمو المناسبة في إعداد النشء إعداداً سليماً متكاملاً من النواحي البدنية والعقلية والنفسية فهي تعد عنصراً هاماً في عمليتي النمو والتطور، كما أنه اتضح من وجهة النظر الوظيفية البحته يركز جميع الأطباء على أهمية النشاط الحركي بالنسبة للأطفال والشباب حيث تحتاج أعضاء الجسم وأجهزته الحيوية إلى جزء كبير من التمرينات والأنشطة لجعلها قوية وصيانتها حتى تكون في حالة صحية جيدة. وتلميذ المرحلة الابتدائية هو شاب المستقبل ورجل الدولة، ولذلك كان الاعتناء بالتربية الرياضية في المرحلة الابتدائية مسئولية قومية لخلق جيل قوي واع متوازن عقلياً وجسمانياً ونفسياً واجتماعياً.

منهج التربية الرياضية بين الواقع والمأمول :

لو نظرنا إلى واقع منهج التربية الرياضية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية مثلاً لوجدنا أن هناك قصوراً كبيراً جداً في تدريس هذه المادة، وقد ظهرت عدة دراسات في الأونة الأخيرة تشير إلى نقاط الضعف وكيفية العلاج للتخلص من هذا القصور، ومع ذلك مزال هناك تدني في مستوى تدريس هذه المادة سواء في مصر بلك إمكاناتها البشرية أو في المملكة العربية السعودية بكل امكانياتها المادية.

فمصر رغم وجود كليات كثيرة لتخريج مدرس التربية الرياضية ورغم كثرة المدارس بها إلا أن النظرة لمنهج التربية الرياضية قديماً لم تتغير وما زالت التربية الرياضية من المواد المكملة التي لا تدخل في مجموع التلميذ ولا تعتبر مادة رسوب إذا أرسب فيها التلميذ.. بل الأكثر من هذا جاء وقت زبحت فيه التربية الرياضية في المدارس.. وتم بناء الفصول في الأحواش والملاعب وقلة الاعتمادات المالية التي تساعد على شراء الأدوات والملابس وذلك بسبب سياسة التقشف بالبلد نتيجة للانفجار السكاني الهائل وعدم وجود خطة تراعى مواكبة هذا التزايد والأكثر من هذا المغالاة في اشتراكات النوادي مع قلتها وعدم الاستفادة من مراكز الشباب التابعة للمجلس الأعلى

للشباب والرياضة كل هذا جعل التلاميذ يفقدون اتجاهاهم نحو ممارسة الرياضة وبالتالي زاد الانحراف وقل المستوى الصحي للتلاميذ حتى أنهم أصبحوا يتـهربون مـن حصـص التربية الرياضية لعدم مناسبتها لهم و لعدم اشباع حاجاتهم عن طريقها.

وليس الحال أحسن منه في المملكة العربية السعودية بل وجد أن أكثر المـدارس الابتدائية هي مدارس مؤجرة ليس فيها ملاعب ولا فناء وحتى المدارس المينية حديثـاً لا توجد فيها أدوات ومازالت ملاعبها رملية والاعتمـادات الماليـة بسيطة جـداً لا تسـاعد على استكمال الناص من الأدوات والأجهزة، كما أن لطبيعة الجو طوال العام تأثير فعال على ممارسـة الرياضـة في المـدارس زد علـى ذلـك العـادات والتقـاليد الـتي تقيد نشـاط التلميذ، فنجد بعض مدارس المدن الكبرى مجهزة على أحسن حال وأحدث أنظمة بينما تجد مدارس القرى والنجوع ليس بها شيء اطلاقاً. كما أن إعداد معلم التربية الرياضيـة يحتاج إلى إعادة نظر. وهذا ما طلعتنا به نتائج بعض الأبحاث ليتمشى مـع الاتجاهـات المعاصرة في العالم المتحضر والمـأمول ومـا يجـب أن يكـون هـو تلاقـي القصـور الموجـودة ومحاولة علاجه ففي مصـر يجـب أولاً تغيـير أهـداف التربيـة الرياضيـة الـتي وضعـها المجلس الأعلى للشباب والرياضة والـتي لم تغـير منـذ عـام ١٩٥٧م علمـاً بأنـه الجهـة المسئولة عن الرياضية في مصر وأن الموقف يتطلب اليوم تطويـراً لهـذه الأهـداف بحيـث تساير تقدم المجتمع والجديد في مناهج التربية الرياضية المعاصرة بما يتناسب مع واقعنا الفعلي وعادتنا وتقاليدنا وفلسفة المجتمـع الشـاملة، ولهـذا يجـب أن يضـع المخططـون لمناهج التربية الرياضية وزناً لأراء الموجهين والمدرسين القائمين على التنفيـذ بمـا يحقـق الأهداف التي يمكن تحقيقها طبقاً لميول التلاميذ واتجاهاتهم وبما يتناسب مع إمكاناتنـا وواقعنا الحالي.

مدرس التربية الرياضية:

يعتبر إعداد المعلم من الأسس الهامة التي تقوم عليها السياسة التعليميـة، تلـك السياسة التي يعني المدرس بتنفيذها، وتتمثل هذه السياسـة في إعـداد المتعلـم للحيـاة في المجتمع الذي يعيش فيه وفقاً للفلسفة التي ارتضاها المجتمع لنفسه وللعمليـة التعليميـة أبعادها وركائزها، ويأتي المعلم في مقدمة هذه الأبعاد والركـائز، ومـن هنـا تظـهر أهميـة إعداد المعلم، يقول "شارلز ميرل Charlesmerril" لا يسمح لأحد بممارسة مهنة التعليم ما لم يعد إعداداً أكاديمياً خاصاً بها حين أنه تتطلب من القائمين بها التخصص الدقيق

في المادة العلمية، والإلمام التام بأساليب وطرق تدريسها، كما ينبغي أن يكون خبيراً بالأسس النفسية، والاجتماعية التي تهتم بحاجات التلاميذ، ودوافعهم وميولهم حتى نتمكن من التعامل معهم وإرشادهم وتوجيههم، وحيث أن لمعلم التربية الرياضية دوراً هاماً في إعداد المتعلم، لهذا كان من الضروري إعداد هذا المعلم إعداداً مهنياً وأكاديمياً وثقافياً وعملياً، وبالنسبة للإعداد المهني لمدرس التربية الرياضية فإنه يشمل كل العمليات التربوية التي يتعرض لها الفرد في مراحل إعداده كمدرس.

والتدريس في التربية الرياضية يخضع لنفس معايير التدريس في المواد الأخرى، فهو يحتاج إلى إعداد متكامل من المادة الدراسية واكتساب النواحي التربوية والخبرات الفنية والتي تساعده على مواجهة مشاكل التلاميذ والعمل على حلها، كما أن شخصيته وكفاءته تؤثران تأثيراً كبيراً في إنجاح منهج التربية الرياضية وقد تؤثر بعض المواد في إعداد المعلم للعمل في هذا المجال، مثل مواد التربية وعلم النفس وطرق التدريس والمناهج والتربية الصحية والتشريح والفسيولوجي وخلافها تأثيراً مباشراً في إعداده مهنياً فمثلاً مادة التربية تزوده بالثقافة الأساسية في الميدان التربوي من حيث تطور الفكر التربوي ونظرياته ومجالاته المتعددة، وعلم النفس يزوده بالإلمام بطبيعة عملية التعلم ونظرياتها وأسسها ووسائل التقويم والقياس، ومواد طرق التدريس والمناهج تعملان على رسم الطريق الصحيح في تدريسه لأنواع النشاط المناسبة لقدرات التلاميذ واستعداداتهم.. كما يعد التدريب العملي تطبيق للدراسات التربوية التي يمر بها المعلم على المستوى النظري.. فهي جوهر عملية إعداد المعلم مهنياً عن طريق تطوير سلوكه المهني وذلك باكتساب الخبرات الأولية للعملية التربوية من خلال تنمية مهاراته الحركية والمهنية والاتجاهات السوية والأنماط اللازمة لرفع كفاءته الانجازية فهي المصب الذي نصب من الخبرات الأساسية والمهنية حيث تمتزج بعضها مع بعض مكونة وحدة إنتاجية شاملة تتفاعل داخلياً فتعطي سلوكاً مهنياً تربوياً متكاملاً ويجب أن يتميز مدرس التربية الرياضية بالصفات الآتية:

- أن يكون ذو شخصية محبوبة.
- أن يمتاز بصفات القيادة والريادة.
- أن يعتني بمظهره الرياضي وسلوكه القويم.
- أن يكون قدوة صالحة يقتدى بها.

- أن يتميز بضبط النفس وحسن التصرف.
- أن يهتم بالصحة الشخصية ومظهره العام.
- أن يتحلى بالروح الرياضية الحقة.
- أن يكون ملماً بتركيب المجتمع ونظامه.

الشخصية هي أولى العوامل المؤثرة في مدى نجاح مدرس التربية الرياضية ويتوقف نجاح درس التربية الرياضية إلى حد بعيد على شخصية المدرس وكفاءته وبالرغم من استحالة حصر الصفات المرغوبة فيها شخصية مدرس التربية الرياضية إلا أن هناك صفات عامة في شخصيته يجب أن يتصف بها منها:

- أن يحب مهنته ويؤمن برسالتها في تربية النشء والشباب.
- أن يكون مخلصاً صادقاً في أقواله وأفعاله.
- أن يكون ملماً بالأسس النفسية والاجتماعية والثقافية للنشء.
- أن يكون ملماً بأصول مادته وما يتصل بها من حقائق ونظريات.
- أن يكون ذو قدرة عالية على التنظيم والإدارة.
- أن يستطيع أداء المهارات الحركية بمستوى فوق الموسط.

دور مدرس التربية الرياضية في تربية النشء:

واجب مدرس التربية الرياضية الأول هو القيام بتربية التلاميذ عن طريق النشاط الرياضي، وتعهدهم بدنياً واجتماعياً وثقافياً مع العمل على مساعدتهم على التطور تطوراً ملائماً للمجتمع الذي يعيشون فيه وتوجيههم وإرشادهم الإرشاد اللازم وإكسابهم الخبرات التربوية التي تساعدهم على النمو المتزن في جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية نمواً يعمل على تعديل السلوك وتحقيق الأهداف التربوية، فالتلاميذ في أشد الحاجة إلى مدرس قريب منهم يفهمهم ويحاول النزول إلى مستواهم والعمل على رفعهم إلى مستوى أعلى تدريجياً. فالنشء في حاجة إلى قدوة صالحة يقتدى بها ويعمل على تقليدها خصوصاً في السنوات الأولى للمرحلة الابتدائية فهذه المرحلة يتميز فيها التلاميذ بكثرة الأسئلة والاستفسارات التي لا يجدون لها إجابة ربما عند الوالدين أو الأخوة، ومدرس التربية الرياضية المؤهل الدارس لعلم النفس والتربية هو الوحيد القادر على الرد على هذه الاستفسارات لما يتميز به من ثقة وحب من قبل التلاميذ، ولذلك نجد مسئولية تجاه التلاميذ مسئولية كبيرة جداً تحتاج منه إلى بصيرة نافذة وصبر.

دور مدرس التربية الرياضية بصفته عضواً بالمدرسة:

يشترك مدرس التربية الرياضية في إدارة المدرسة فهو يقوم بالتدريس كمدرس لمادة التربية الرياضية والإشراف على أوجه النشاط بالمدرسة مثل:

- الإشراف على النشاط الداخلي للمدرسة وتنفيذه.
- الإشراف على النشاط الخارجي والعمل على إشراك المدرسة في جميع الأنشطة الخارجية سواء على مستوى المنطقة التعليمية أو المسابقات المحببة.
- الإشراف على حسن سير الإدارة المدرسية سواء الإشراف العام كالطابور الصباحي أ والاشتراك مع الآخرين في الإشراف على الأدوار.
- الاشتراك في الفحص الطبي الدوري لما له من دراية في هذا الميدان.
- الاشتراك في مجلس الآباء بالمدرسة والعمل على تحسين روابط العلاقة الطيبة بين المدرسة والمنزل.
- الاشتراك في عملية التقويم وبعض النواحي الإدارية.
- التعاون الكامل مع إدارة المدرسة والمدرسين والمنطقة التعليمية.
- توكيل إليه بعض الأعمال الصعبة في المدرسة كالإشراف على الممارسات والمناقصات.

دور مدرس التربية الرياضية بصفته عضواً في المجتمع:

أصبحت التربية في ظل التربية الحديثة جزءاً من المجتمع بعد أن كانت منفصلة عنه مما جعل المدرسة مركزاً اجتماعياً وترويحياً للمجتمع المحلي ولأهل الحي، يجتمعوا ليضعوا وينفذوا برامج شاملة للصحة والتربية وتأهيل المواطنين وإعدادهم للحياة. ومن هنا يأتي دور مدرس التربية الرياضية للقيام ببعض واجبات منها:

- يشترك في تنفيذ برامج مراكز الخدمات بالحي أو الإشراف على الأندية الموجودة في نطاق المدرسة خصوصاً من الناحية الرياضية والاجتماعية.
- المساهمة التطوعية للاشتراك في بعض الأعمال التي ترتبط بالمجتمع مثل حملات التبرع بالدم أو الإسعافات الأولية.
- يشترك في إدارة المباريات والإشراف على الأيام الرياضية.
- يقوم بالتحكيم والتنظيم للبطولات والمسابقات المفتوحة التي يشترك فيها أبناء المجتمع المحلي مثل مسابقات الجري للجميع.
- أن يكون قدوة صالحة يُحتذى بها في مكان عمله وإقامته.

الفصل الخامس

تنظيم درس التربية الرياضية

تنظيم درس التربية البدنية

أهمية تنظيم درس التربية البدنية:

تعتبر العمليـة التنظيمية لـدرس التربيـة البدنيـة هامـة جـداً لنجـاح الـدرس. فالدرس المنظم تنظيماً جيداً لا يساعد فقط على تأكيد النجاح ولكنه يضفي إيجابية على جو الدرس ككل وعلى العلاقة بين المدرس والتلميذ وكذلك على العلاقات بـين التلاميذ بعضهم البعض. وعلى العكس من ذلك إذا لم تبذل عنايـة خاصـة بتنظيم الـدرس فمن المتوقع أن تقل قدرة التلاميذ علـى الـتركيز أثنـاء الـدرس، ويـؤدي بالتـالي إلـى عـدم انسياب الأداء وإنفاق المزيد من الوقت عند الأداء.

فالتنظيم الجيد للدرس يسهم في إكساب التلاميذ القـدرة علـى معايشـة الـدرس وفهمه، وتعديل سلوكهم بحيث يكتسبون معايير سلوكية مرغوب فيها. ويتحـدد تنظيم درس التربية البدنية من خلال الواجبات والمحتويات التعليمية والتربويـة بالإضافـة إلى ضرورة مراعاة الحالة الوظيفية للتلاميذ ومستوى الأداء والامكانات المادية.

وكل عمل تعليمـي وتربـوي يتطلـب إجـراءات تنظيميـة وكذلـك ميـع الطرائـق تتطلب في نفس الوقت أسس تنظيمية، ولذا ينبغـي مراعـاة أن جميـع إجـراءات عملية التدريس لا يمكن تحقيقها إلا في إطار تنظيمي محـدد. والـتي تتضمـن أساسـاً الأنشـطة الحركية المتعددة والمتنوعة وكيفيـة ضـم التلاميـذ في مجموعـات، وتـأكيد عوامـل الأمـن والسلامة للتلاميذ بالإضافة إلى المشكلات المرتبطة بالحمل والراحة.

وساعة الدرس (الحصة) هـي الـتي تكـون الشـكل الأساسـي أو حجـر الزاويـة لدرس التربية البدنية، ولضمان حسـن تشـكيل سـاعة الـدرس (الصحـة) يتطلـب الأمـر مراعـاة إجـراءات تنظيميـة تمهيديـة متعـددة مثـل: الانتقـال إلى مكـان الـدرس، خلـع الملابس، تجهيز الأدوات، واجبات معينة لبعض التلاميذ...إلخ.

وتحتل عملية تنظيم الأداء مركزاً هاماً وتتضمن تقسيم التلاميذ وطريقة اتخـاذهم لأماكنهم وكذلك الأنواع المختلفة لترتيب اصطفاف التلاميذ حتـى يمكـن ضمـان سـهولة وانسيابية واقتصادية الأداء الحركي.

الأنواع الأساسية لتنظيم درس التربية الرياضية :

*** أنواع تقسيم التلاميذ:**

- الفصل ككل .
- مجموعات أقسام.
- مجموعات طبقاً للمستوى.
- مجموعات متغيرة طبقاً للمستوى .
- فرق .
- زوجى .
- فردى .
- الفصل كله كمجموعة واحدة .

*** أنواع التشكيلات:**

أ- تشكيلات مترابطة: مثل الصف - القاطرة - الصفين متقابلين - الدائرة - نصف الدائرة - المربع - المثلث - البلوك

ب- تشكيلات غير مترابطة: مثل الوقوف الحر بصورة فردية - الوقوف الحر بصورة جماعية.

*** تشكيلات نظاميه (النظام):**

- تشكيلات للتقدم والمشى
- أوضاع أساسية.
- النظر لليمين أو اليسار . يمين/ يسار ...أنظر.
- العد.
- تغيير التشكيل فى المكان.
- تغير التشكيل من الحركة.

*** أساليب الأداء :**

- الأداء فى صفوف (أداء مواجه).
- الأداء فى مجموعات (أقسام) متوازيه أو مع تبادل المجموعات.
- الأداء فى مجموعات (أقسام) باستخدام الواجبات الإضافية.
- الأداء فى محطات.
- الأداء الدائرى.

أنـواع تقسيـم التلاميذ :

أثنـاء درس التربيـة البدنيـة يحـدث العديـد مـن التبديـل والتغير بين أنـواع التقسيمات الرئيسية والفرعية للتلاميذ، وترجع أهمية هذا التبادل والتغير في التقسيم في محاولة تهيئة أحسن الظروف لتحقيـق الواجبـات التربويـة والتعليميـة. ووجهـة النظـر التنظيمية لتقسيم التلاميذ تراعى إمكانية تشكيل عملية الأداء بصورة فردية، مع مراعـاة الحالة التربوية والتعليمية للتلاميذ. فالتقسيم الهادف للتلاميذ يحقق امكانيـات متعـددة لتشكيل حمل التدريب بصورة مختلفة ومتنوعة.

وتقسيم التلاميذ لا يعني إطلاقاً حل رابطة التلاميذ، ولكن يعني بالدرجة الأولى التقسيم الوقتي الضروري لهدف معين. ومن بين أهم أنواع التقسيمات ما يلي:

أ-مجموعات (الأقسام).

ب-مجموعات طبقاً للمستوى.

جـ-مجموعات متغيرة طبقاً للمستوى.

د-تقسيم للفرق.

هـ-تقسيم زوجي (كل اثنين معاً).

و-تقسيم فردي (كل تلميذ بمفرده).

ز-الفصل كلـه كمجموعة واحـدة.

أ-المجموعات (الأقسام):

أكثر الأنواع المستخدمة في تقسيم التلاميذ هـي المجموعـات (الأقسـام) وتتكـون المجموعة أو القسم من وحدة من التلاميذ ثابتة مـن فـترة طويلـة نسـبياً تبعـاً لوجـهات النظر التربوية. وقد يقسـم الفصـل مـن ٣-٥ أقسـام تبعـاً لحجـم الفصـل علـى ألا تقـل المجموعة (القسم) عن ستة تلاميذ ولا تزيد عن عشـرة. والتقسـيم لمجموعـات أو أقسـام نجده في جميع الأنشطة الرياضية وبداية استخدامه ظـهرت في نشـاط الجمبـاز ثـم تلـي ذلك أهمية استخدامه في أنشطة ألعاب القوى والتمرينـات والألعـاب الرياضيـة المختلفـة والسباحة.

وتقسم الفصل إلى مجموعات أو أقسـام لا تظـهر أهميتـه فقـط بالنسـبة للتنظيـم ولكنه أيضاً يعتبر وسيلة للتأثير التربوي الهادف.

مزايا هذا النوع من التقسيم هي:

- إمكانية التعامل كمجموعة والتي في إطارها يمكن التدريب على القيادة والتبعية.
- يمكن تنفيذ وإجراء أشكال متعددة من المنافسات في تكوين الدرس.
- يسمح للتلاميذ بالأداء في مجموعات باستخدام أو بدون استخدام واجبات إضافية وكذلك الأداء الدائري أو الأداء في محطات.

وعند تقيم الفصل إلى مجموعات (أقسام) يجب ملاحظة العديد من وجهات النظر التربوية ومن أمثلة ذلك ما يلي: المستوى الوظيفي، المستوى الهادف، المستوى التربوي وكذلك الجنس والنمط الجسمي والطول والوزن بالإضافة إلى الامكانات المادية كمساحة مكان اللعب أو صالة التمرينات والأدوات كما ينبغي مراعاة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بعضهم والبعض الآخر.

ب-مجموعات طبقا للمستوى:

من بين أهم مساوىء تقسيم الفصل إلى مجموعات (أقسام) عدم مراعاة الفروق الفردية الوظيفية (الخاصة بمستوى القدرات أو الصفات البدنية) والفروق الفردية في مستوى الأداء. ويمكن التغلب على ذلك بعمل مجموعات (أقسام) طبقا للمستويات. ومن بين أهم مزايا هذا النوع ما يلي:

- يمكن اختيار الحمل المناسب لمجموعة (قسم) بحيث يتناسب مع حالة كل تلميذ على حده.
- يمكن اختيار نوع الأداء في كل مجموعة (قسم) بصورة تتناسب مع مستوى جميع التلاميذ في المجموعة المعينة.
- مراعاة احتياجات التلاميذ الذين يتميزون بالمستوى العالي وكذلك التلاميذ الذين يتميزون بالأداء المتواضع الضعيف.
- يمكن حفز التلاميذ في كل مجموعة (قسم) على محاولة سرعة التقدم للمستويات الأفضل.
- يعد في حد ذاته وسيلة تربوية لأن التلاميذ الذين يتميزون بضعف المستوى يكون لديهم الفرصة في ملاحظة أداء المجموعة التي تتكون من التلاميذ ذو المستوى الأفضل في الأداء ومن ناحية أخرى فإن خبرات النجاح لدى المجموعة التي تتميز بضعف المستوى تظهر بصورة واضحة وبالتالي تزداد درجة الواقعية لديهم نحو

الأداء. كما أنه في نفس الوقت يمكن وضع متطلبات عالية بالنسبة للأداء لمجموعة التلاميذ ذو الأداء أفضل.

جـ-مجموعات متغيرة طبقاً للمستوى:

إن المجموعة الواحدة من التلاميذ قد لا تكون دائماً على نفس المستوى في جميع الأنشطة الرياضية التي يتضمنها المنهج الدراسي.

لذا يمكن تعديل طريقة التقسيم إلى مجموعات طبقاً للمستوى أو تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متغيرة طبقاً للمستوى في كل نشاط رياضي على حده. أي أنه يمكن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات طبقاً للمستوى عند أداء نشاط حركات الجمباز، ثم يتغير تشكيل هذه المجموعات بعد فترة معينة إلى مجموعات طبقاً للمستوى في أداء بعض مهارات كرة السلة، ثم يتغير التشكيل إلى مجموعات أخرى طبقاً لمستوى قدراتهم البدنية في صفات بدنية معينة كالتوازن أو القوة العضلية مثلاً. وفي ضوء هذه الإجراءات يمكن المحافظة على مبدأ صعود وهبوط كل تلميذ إلى المجموعة الأحسن مستوى أو الأقل مستوى في نوع النشاط الرياضي الممارس أثناء الدرس.

وبصفة عامة يفضل أولاً تقسيم الفصل إلى مجموعات ثم بعد ذلك يمكن تقسيمه إلى مجموعات طبقاً للمستوى ثم بعد ذلك يمكن تقسيمه إلى مجموعات متنوعة طبقاً للمستوى في كل نشاط على حده. وهذا يتطلب ضرورة الاعداد الجيد للدرس فمن المهم أن لا يصطبغ الدرس بطريقة تقسيم واحدة فقط.

وبالنسبة لاستخدام طرق المجموعات الثلاثة السابق ذكرها ينبغي مراعاة نوعية التلميذ الذي يقود الجماعة. ومن بين أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها في قائد الجماعة ما يلي:

- أن يتسم بخصائص أو سمات خلقية طيبة.
- أن يتميز بمستوى رياضي جيد.
- القدرة على أداء نماذج حركية بصورة صحيحة والقدرة على تصحيح أخطاء الأداء.
- احترام الآخرين له والقدرة على التأثير في الجماعة.
- الإلمام بأهم المصطلحات المستخدمة في درس التربية البدنية والنداءات اللازمة للأداء.
- القدرة على مساعدة أو سند الزملاء.

- القدرة على الملاحظة والحكم.
- القدرة على الاستماع لأوامر المدرس وإعادة توجيهها بصورة صحيحة للتلاميذ.

ومن الأهمية بمكان إعداد وتدريب قادة المجموعات في إطار النشاط الرياضي خارج الدرس؛ كما ننصح بإجراء حوار سريع مع قادة المجموعات قبل وبعد الدرس. ومن بين أهم الوسائل التي استخدمت بنجاح في البيئات الأجنبية إعطاء كل قائد جماعة بيان مكتوب يتضمن الواجبات الملقاة عليه فيما يتعلق بمادة الدرس وترتيب الأجهزة والأدوات وطريقة المساعدة وتقسيم الوقت وأنواع التمرينات والأنشطة وطريقة الأداء وذلك قبل بداية الدرس. وإذا نجحنا في إدخال هذا الأسلوب في مدارسنا فإننا نكون بذلك قد قطعنا شوطاً طويلاً للارتقاء بالعملية التربوية لدرس التربية البدنية.

وينبغي أن يكون لكل قائد مجموعة نائب وبذلك يصبح بكل مجموعة تلميذين مساعدين للمدرس ويتلقى نائب المجموعة تعليماته من قائد المجموعة وأحياناً يأخذ نائب المجموعة مسئوليات القائد مؤقتاً ويمكن إجراء تبديل رؤساء المجموعات ونوابهم من وقت لآخر وبعد فترة كافية.

وهذا الإجراء ضروري وخاصة بالنسبة لمجموعات المستوى، إذ يجب النظر إلى قيادة إحدى المجموعات يتيح الفرص المتعددة لتوزيع الواجبات المختلفة على التلاميذ.

والأداء الشائع عند تقسيم الفصل إلى المجموعات يتأسس على الأداء المستقل نسبياً لكل مجموعة في ضوء التعليمات والأوامر المعطاة من المدرس مع مراعاة أن أداء كل تلميذ لابد أن يرتبط بالمساعدات الإيجابية وتصحيح الأخطاء.

د-تقسيم الفرق:

عند تشكيل أنواع مختلفة من المنافسات الرياضية يمكن تقسيم الفصل إلى فرق؛ وهذا التقسيم يكون في ضوء قوة المستوى (أي التقسيم إلى فرق متعادلة المستوى تقريباً)، وغالباً ما نجد تقسيم الفصل إلى فرق في أنشطة الألعاب الرياضية وكذلك في العديد من الألعاب الصغيرة، بالإضافة إلى الاقتصاد في الوقت وإلى القيمة -التربوية-الاجتماعية التي تتضمن التشكيل المبكر لفرق جماعية ثابتة. وفي بعض الأحيان يمكن اعتبار المجموعات أو الأقسام على أنها فرق، ويكون لكل فريق رئيس (كابتن) مثله في ذلك مثل قائد المجموعة ويمكن تغيره من فترة لأخرى وأن يكون لكل رئيس نائباً.

هـ-تقسيم زوجي:

من التقسيمات الشائعة والمحببة إلى التلاميذ التقسيم إلى أزواج (كل تلميذين معاً)، وفي هذا النوع من التقسيم يمكن للزميل أن يقوم بمساعدة الزميل الآخر بسنده أو يقوم بمقاومته أو حمله..إلخ.

ويمن استخدام هذا النوع من التقسيم في معظم أنشطة الدرس مع مراعاة الأختيار المناسب للزميلين في ضوء المستوى والطول والوزن.

و-تقسيم فردي:

ويستخدم هذا التقسيم غالباً في بداية الدرس وفي أداء التمرينات إذ يقف التلميذ في قاطرة أو صف أو في مكان خالي بين المسافات.

ز-الفصل كله كمجموعة واحدة:

يلجأ المدرس إلى ترتيب التلاميذ كمجموعة بحيث يعمل الجميع في وقت واحد.

أنواع التشكيلات:

أنواع التشكيلات في درس التربية البدنية يقصد بها العلاقة المكانية للتلاميذ بالنسبة لموضوع الأداء وكذلك تنظيم أو اصطفاف الفصل أو وحدات التلاميذ عند الأداء.

التشكيلات المترابطة:

أ-الصف والقاطرة:

يبدأ درس التربية البدنية عادة بوقوف التلاميذ على هيئة صف وفي حالة ضيق المكان أو عند الرغبة في العمل الزوجي للتلاميذ في بداية الدرس مباشرة يمكن اصطفاف التلاميذ على هيئة صف -صفين- قاطرة أو قاطرتين، ويمكن في هذا النوع من التشكيل الجري حول الملعب، القفز من فوق المقاعد للاحماء، تعلم المشي أو الجري أو الأداء بصورة مستمرة على بعض الأجهزة.

ب-المربع والمثلث والبلوك:

عادة يتخذ التلاميذ وضع البلوك في الجزء الخاص بالتمرينات في بداية الدرس ويمكن الوصول إلى هذا التشكيل عند وقوف الفصل في صف أو قاطرة أو قاطرتين كما يمكن أيضاً الوقوف في تشكيل مثلث أو مربع ويمكن الأداء على النحو التالي:

- أداء التمرينات -بلوك.
- تمرير الكرة الطبية للزميل من الوقوف قاطرتين مواجهتين.
- العمل على الأجهزة من الوقوف في شكل مربع مفتوح (مربع ناقص ضلع).
- التمرير في كرة السلة أو كرة القدم من الوقوف في مربع.
- التمرير في الكرة الطائرة من الوقوف في مثلث.

حـ-دائرة ونصف دائرة :

يمكن في حالة نقص عدد التلاميذ في الجزء الخاص بالتمرينات في بداية الدرس الوقوف في تشكيل نصف دائرة، كما يصلح هذا التشكيل عند الشرح أو إصلاح الأخطاء أو أداء نموذج لبعض الحركات ويمكن تكوين نصف دائرة عن طريق دوران الصف أو القاطرة على هيئة قوس أو باستخدام النداء.

يعتبر هذا التكوين من التكوينات الشائعة في درس التربية البدنية (تشكيل الدائرة) ويمكن تكوينها من الوقوف في صف أو قاطرة والجري على هيئة دائرة، وباستخدام الدورانات يمكن تشكيل دائرة مع المواجهة الداخلية أو الخارجية ومن أمثلة الأداء ما يلي:

- تعلم المشي أو الجري في دائرة.
- سباق الدوائر.
- أداء التمرينات في دوائر.

ويلاحظ أن التشكيلات السابقة تعتبر تشكيلات مترابطة، أي أن هناك رابطة بين التلميذ وغيره من التلاميذ في إطار تشكيل محدد ومعروف.

التشكيلات غير المترابطة:

وقوف التلاميذ بصورة حرة أو الأداء بصورة حرة سواء في المكان أو من الحركة. وينبغي مراعاة النواحي التالية لاختيار أنواع التشكيلات المناسبة:

- قدرة المدرس على رؤية جميع تلاميذ الفصل بسهولة على أن تكون زاوية الرؤية صغيرة (يفضل ألا تزيد عن ٩٠ درجة) ويمكن للمدرس تحقيق ذلك عند الوقوف على مسافة مناسبة من التلاميذ.
- من الأهمية بمكان قدرة جميع التلاميذ على ملاحظة ورؤية نماذج الأداء أو الشرح أو إصلاح الأخطاء، ولذا يراعى في هذه الحالات تشكيل الفصل بصورة تسمح بذلك.

فمثلاً عند وقوف الفصل على هيئة صفين فيمكن للصف الأول الجلوس حتى يسمح للصف الثاني بمتابعة الأداء.

- عند اتخاذ أنواع معينة من التشكيلات يراعى الاحتفاظ بمسافات بين التلاميذ لضمان عاملي الأمن والسلامة، كما هو الحال عند أداء الرمي في بعض مسابقات الميدان في ألعاب القوى.
- اتخاذ التشكيلات المناسبة يجب أن يحدث من خلال توجيهات أو أوامر قصيرة وسريعة وسهلة الفهم.

التشكيلات النظامية:

تعتبر التشكيلات النظامية من العوامل التي تحدد العلاقات المكانية للتلاميذ بالنسبة لبعضهم البعض وتحدد قواعد الأوضاع والحركة ولها أهمية في:

- ضمان أداء الدرس وحسن استخدام الوقت.
- تساعد المدرس على التعرف على أماكن وقوف التلاميذ للاطمئنان على توافر عوامل الأمن والقدرة على تفادي الأخطار.
- عامل هام للسلوك النظامي المنضبط خلال الدرس.

وهذا لا يعني ضرورة تعليم التلاميذ للتشكيلات النظامية ف يحد ذاتها ولكن كوسيلة نظامية وتربوية، والتشكيلات النظامية المستخدمة في درس التربية البدنية تشبه تلك التشكيلات النظامية المستخدمة في القوات المسلحة ولها صيغة موحدة وينبغي أن تكون هذه التشكيلات موزعة على منهج التربية البدنية طبقاً لدرجة صعوبتها ويجب البدء بتعلمها بطريقة متدرج من بداية الصف الأول الدراسي وإلا تأخذ وقتاً طويلاً. ويمكن تطوير التشكيلات النظامية في المرحلة الابتدائية بطريقة معينة تناسب مستوى هذه المرحلة وعلى هيئة ألعاب أو منافسات.

وفي المرحلة الثانوية يمكن التدريب على التشكيلات النظامية بصورة مباشرة لكي تعد تلميذ المرحلة الثانوية للانخراط في سلك الخدمة العسكرية.

أساليب الأداء:

يمكن النظر إلى أساليب الأداء كناحية مركبة للتشكيل التنظيمي لدرس التربية البدنية، وترتبط بدرجة كبيرة بطرق التدريس، وتبدو أهميتها في تحقيق الواجبات التعليمية والتربوية للمنهج الدارسي. وأساليب الأداء هي الأداء في صفوف (الأداء

المواجه) والأداء في مجموعات متوازية ومع تبادل الأقسام أو المجموعات والأداء في أقسام مع استخدام الواجبات الإضافية والأداء في محطات والأداء الدائري.

وبالنسبة للمدرس يقع عليه في كل درس عبء تخطيط أساليب الأداء، وتقسيم التلاميذ وتشكيل طريقة وقوفهم واصطفافهم وذلك في ضوء مراعاة الحالة التعليمية والتربوية للتلاميذ وفي ضوء الامكانات المادية المتاحة.

وهذه الأنواع الأساسية من التنظيم يمكن استخدامها بصورة فعالة في الأساليب المختلفة لأداء التلاميذ للتمرينات والأنشطة الرياضية المختلفة التي يتضمنها درس التربية البدنية. وفي كل أسلوب من أساليب الأداء المختلفة يمكن استخدام تشكيل أو تشكيلات تنظيمية معينة.

وفي السنوات الأخيرة حدثت تطورات كبيرة في أساليب الأداء بهدف زيادة فاعلية عملية التدريس، بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب القديمة حتى يمكن التوصل إلى أكثر الأساليب فاعلية للعمل على التربية البدنية الشاملة المتزنة بصورة هادفة.

ويقصد بأسلوب الأداء الطريق الذي يسلكه أو يتبعه التلاميذ في الأداء. ويمكن التفريق بين نوعين أساسيين من أساليب الأداء هما: أداء كل التلاميذ معا في نفس الوقت، والأداء المتتالي أي كل تلميذ بعد الآخر. وهذه الأنواع الأساسية يمكن تطبيقها باستخدام تقسيمات متعددة للتلاميذ سواء باستخدام أو بدون استخدام فترة انتظار لهم وكذلك عند إعطاء أداء واحد متشابه أو أداءات متعددة ومختلفة في كل أسلوب من أساليب الأداء كما هو موضح في الجدول التالي .

وهناك علاقة وثيقة بين كل نوع من أنواع التقسيمات وأسلوب الأداء. فعلى سبيل المثال عند استخدام أسلوب الأداء المتتالي للتلاميذ (كل تلميذ يؤدي بمجرد أن ينتهي التلميذ الآخر من الأداء فإن حجم وفترة الأداء تتحدد بدرجة كبيرة طبقا لطريقة تقسيم وتشكيل التلاميذ، ونفس العلاقات تتضح أيضا بالنسبة لطرق التدريس فمثلا عند تقسيم التلاميذ إلى صفوف أو مجموعات أو فرق فإن هذه الأنواع من التقسيمات تتناسب معها أساليب معينة للأداء وهذا الأمر يصطلح بصفة خاصة عند تعليم واكتساب المهارات الحركية.

جدول (١)

يوضح أساليب الأداء ومجال الاستخدام

أساليب الأداء	النظام ، الطابع المميزة ومجال الاستخدام
الأداء بالمواجهـة	أداء جميع التلاميذ معـا، نفـس الأداء لجميع التلاميذ. مجال الاستخدام: مقدمة الدرس، تثبيت واختبار المهارات الحركية، تنمية الصفات البدنية.
الأداء في مجمعات (أقسام) أ-مجموعات (أقسام) متوازية	الأداء في مجموعات (أقسام) كل تلميذ بعـد الآخر مع وجـود فترة انتظـار للتلاميـذ، الأداء في نفس المحطات غالبا نفس نوع الأداء.
ب-مجموعات (أقسام) متبادلة	الأداء في مجموعات (أقسام) كل تلميذ بعـد الآخر مع وجود فترة انتظار للتلاميذ، الأداء في محطـات مختلفة وغالبا أداء مختلف بكل مجموعة (قسم). مجال الاستخدام: مقدمة الدرس، تثبيت واختبـار المهارات الحركية، تنمية الصفات البدنية.
جـ-مجموعات (أقسام) مع واجبات إضافية	الأداء في مجموعات (أقسام) كل تلميذ بعـد الآخر مع وجود فترة انتظـار قصيرة للتلاميـذ، كنتيجة للواجبـات الاضافيـة يمكـن الأداء كمجموعـات متوازية أو كمجموعات متبادلـة (يمكـن أداء نفس التمرين الأساسي أو تمرين أساسي مختلـف) مع أداء نفس الواجبات الإضافية أو واجبـات إضافيـة مختلفة. مجـال الاسـتخدام: تثبيت المـهارات الحركيـة، تنمية الصفات البدنية.
الأداء في محطات	الأداء في مجموعـات (أقسـام) مـع التغـير بـين المحطات أو أداء الفصل ككل في محطات مختلفـة وأداءات مختلفة. مجـال الاسـتخدام: تثبيـت المـهارات الحركيـة باستخدام الحمل.
الأداء الدائري	أداء المجموعات معا في محطات مختلفـة مـع أداء تمرينات مختلفة مع تحديد حمـل الأداء، التغيير بين محطات الأداء. مجالات الاستخدام: تنمية الصفات البدنية.

وعلى ذلك فإن اختيار أسلوب الأداء الفعال يتضمن أيضا تشكيل مناسب لتقسيم التلاميذ وتشكيلات وقوفهم أو اصطفاهم. إذ أن العلاقة المكانية للتلاميذ بالنسبة لجهاز أو مكان الأداء (أمام أو جانب أو خلف الجهاز مثلا) تعتبر عاملا هاما للتأثير الإيجابي أو السلبي على فاعلية الأداء. كما أن قرب أو بعد التلاميذ عن الجهاز أو مكان الأداء يعتبر أيضا من العوامل التي تؤثر بصورة مباشرة على مسار الأداء.

ومن ناحية أخرى فإن استخدام التلاميذ للأجهزة أو الأدوات في كل أسلوب من أساليب الأداء له أهمية كبرى فعلى سبيل المثال تتطلب الأجهزة الكبيرة والأجهزة الثابتة –نظرا لقلة عددها –مسارا معينا للأداء وتقسيم وتشكيل معين للتلاميذ.

الأداء بالمواجــــهة:

أ–مفهومه ومزاياه:

الأداء بالمواجهة أسلوب مناسب لأداء جميع التلاميذ لنفس نوع الأداء في وقت واحد، وبذلك يستطيع المدرس أن يوجه كل إجراءاته الطريقية والتنظيمية للفصل كله كوحدة واحدة وفي هذه الحالة يقع الفصل كله تحت نظر المدرس. ومن بين أهم مزايا الأداء بالمواجهة ما يلي:

- زيادة شدة وفاعلية الأداء نظرا لأن جميع التلاميذ يؤدون في نفس الوقت.
- يستطيع المدرس أن يتعرف بصورة جيدة على الأداء الحركي الخاطئ للتلاميذ وكذلك طريقة سلوكهم.
- يمكن توجيه الحمل والراحة للتلاميذ بصورة مباشرة.
- التأثير التربوي والطريق المباشر للمدرس على كل التلاميذ.
- سهولة التنظيم.
- إمكانية إكساب المعارف والمعلومات بصورة جيدة.

ومن مآخذ الأداء بالمواجهة ما يلي:

- صعوبة تحديد جرعات الحمل لكل تلميذ.
- صعوبة مساعدة كل تلميذ بصورة فردية.
- صعوبة التربية الاستقلالية لكل تلميذ.

ب-مجال الاستخدام:

بالرغم من أن الأداء بالمواجهة يستخدم أساسا عند أداء الفصل كمجموعة واحدة إلا أنه يمكن استخدام هذا الأسلوب عند وقوف الفصل في صفوف أو قاطرات أو مجموعات أو أزواج – المهم أساسا هو قيام التلاميذ بنفس الأداء معا. ويلاحظ عدم وجود فترات انتظار أثناء مسار الأداء عند استخدام هذا الأسلوب، كما أن المدرس يمكنه أن يصدر الأمر بإيقاف الأداء بعد وقت معين طبقا للواجب التعليمي أو التربوي الذي ينبغي تحقيقه.

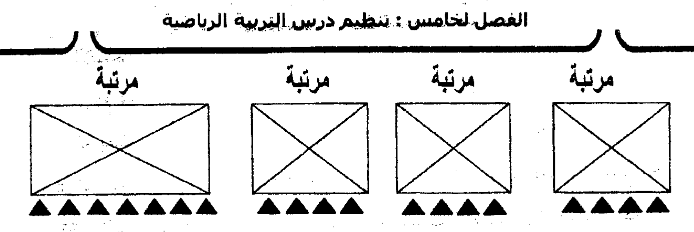
وقد أظهرت التجارب والخبرات أو أسلوب الأداء بالمواجهة يصلح للاستخدام في:

- العديد من الواجبات التعليمية لمعظم الأنشطة الرياضية التي يتضمنها منهج التربية البدنية.
- جميع أجزاء درس التربية البدنية.
- يناسب الأداء في الجزء التمهيدي من الدرس وعند تكرار الأداء ومحاولة تثبيت الأداء أو اختبار الأداء أي أنه يصلح لجميع الأهداف التعليمية.

وعلى سبيل المثال يمكن أداء جميع أشكال التمرينات البدنية باستخدام الأداء بالمواجهة ويمكن للتلاميذ الاصطفاف على هيئة بلوك أو قاطرتين مواجهتين أو الوقوف في دائرة مواجهة للداخل أو الخارج.

كما يمكن أداء العديد من عناصر مسابقات الميدان والمضمار (ألعاب القوى) باستخدام هذا الأسلوب. إذ يمكن أداء تمرينات للبدء من الوقوف المواجه على هيئة صف، كما يمكن أداء تمرينات تسليم العصا في التتابع من الوقوف الزوجي أي كل تلميذين معا وبنفس الطريقة يمكن أداء تمرينات الرمي والقذف.

ويمكن عن طريق استخدام العديد من أنواع التشكيلات للأداء بالمواجهة أداء العديد من تمرينات العاب الرياضية (ألعاب الميدان) بدرجة كبيرة من الفاعلية مثل أداء تمرينات المحاورة والتمرير والاستلام والتصويب..إلخ. كما توجد هناك إمكانيات متعددة لاستخدام هذا الأسلوب عند أداء حركات الرشاقة والحركات على الأجهزة أو حركات الجمباز وخاصة بالنسبة لأداء الحركات الأرضية مثل الدحرجة الأمامية أو الخلفية، الوقوف على اليدين، العجلة والشقلبات المختلفة، كما في الشكل التالي.



شكل يوضح أداء الحركات الأرضية بأسلوب الأداء المواجه

جـ-تشكيل حمل الأداء:

يعتبر الأداء بالمواجهة من أساليب الأداء التي تتميز بدرجة عالية من الفاعلية نظرا لأن جميع التلاميذ يؤدون نفس التمرينات ونوع الأداء، حيث يمكن التحكم بدرجة كبيرة في الحمل والراحة، الأمر الذي يسهم في تنمية صفات بدنية معينة. ويمكن البرهنة على فاعلية أسلوب الأداء بالمواجهة من وجهة نظر عامل "زمن الأداء" في ضوء نتائج العديد من البحوث والدراسات العلمية التي أشارت إلى الزيادة الواضحة في زمن الأداء لكل تلميذ في الأجزاء المختلفة لدرس التربية البدنية (الجزء التمهيدي والجزء الرئيسي والجزء الختامي).

وفي طريقة الأداء بالمواجهة يمكن تغيير تأثير الحمل باستخدام الإجراءات التالية:

- تغيير درجة صعوبة التمرينات أو مجموعة التمرينات (مثلا التبادل ما بين التمرينات السهلة والتمرينات الصعبة، تغيير الأداء من تمرينات متشابهة إلى تمرينات غير متشابهة أو من تمرينات ذات تكوين معين إلى تمرينات ذات تكوين مغاير أو مختلف).
- تغيير الثقل (مثلا الأداء بثقل إضافي أبو بدون ثقل، أو الأداء بثقل خفيف أو ثقيل أي الأداء بأداة ثقيلة الوزن أو ذات وزن أخف).
- تبادل الأداء بتمرينات فردية أو مجموعات تمرينات أو سلسلة من التمرينات.
- زيادة عدد مرات الأداء في نفس الوحدة أو الفترة الزمنية.
- تغيير العلاقة بين دوام فترة الحمل وفترة الراحة (مثلا الأداء لفترة دقيقتين والراحة لفترة نصف دقيقة ثم تغييرها إلى الأداء لفترة ثلاث دقائق والراحة لفترة نصف دقيقة).
- التشكيل الايجابي لفترة الراحة أي راحة إيجابية أو نشطة بدلا من راحة سلبية).

د-بعض وجهات النظر التربوية:

يقدم الأداء بالمواجهة إمكانيات تربوية مناسبة من خلال التأثير المباشر للمدرس على جميع تلاميذ الفصل، وبخاصة بالنسبة للسلوك النظامي والانتظام في إطار جماعة الفصل والأداء بعناية والأداء المركز والاستخدام الأمثل لزمن الدرس.

ومن خلال الاختبارات المتعددة والمنظمة للمحتويات التعليمية يمكن تحقيق المتطلبات والأهداف باستخدام تشكيلات لها طابع التشويق.

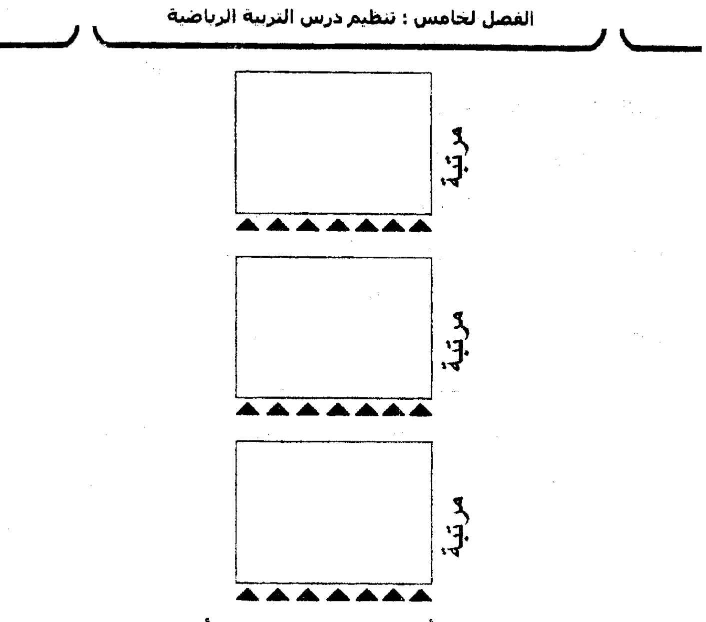
كما يمكن الافادة من فترات اتقان الأداء بإعطاء ارشادات ونصائح للتلاميذ وحفزهم على اكتساب المعارف والمعلومات وإثارة دوافعهم لاكتساب أنماط السلوك الهادفة. وفي إطار الفصل كله كمجموعة يمكن تحديد متطلبات معينة واختيار مستوى أداء هذه المتطلبات كما يمكن استخدام أسلوب المدح والذم والثواب والعقاب في مواجهة الفصل ككل.

الأداء في مجموعات (أقسام):

أ-مفهومه ومزاياه:

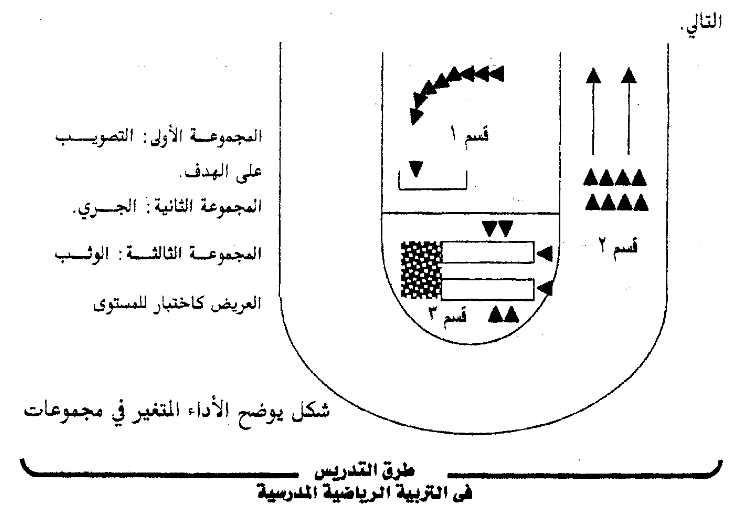
يقصد بالأداء في مجموعات (اقسام) الأداء في نفس الوقت لمجموعات (أقسام)متعددة من الفصل في محطات الأداء، حيث يقوم التلاميذ الذي يشكلون كل مجموعة (قسم) بالأداء بصورة فردية غالبا، أو بصورة زوجية أو ثلاثية (كل ثلاث تلاميذ معا) الواحد بعد الآخر ثم العودة مباشرة للمجموعة عقب الأداء.

وتعتبر طريقة الأداء في مجموعات (أقسام) من أقدم الطرق المستخدمة في الأداء وكانت استخداماتها الأولى في أداء الحركات على أجهزة الجمباز، ثم بعد ذلك عم انتشارها في العديد من الأنشطة الأخرى. ويمكن الأداء في مجموعات (أقسام) بصورة متوازية أو كأداء متبادل وعند الأداء في مجموعات على نفس نوع الجهاز فلا يحدث تبادل بين المجموعات وقد تؤدي نفس الحركات على الجهاز أو أن تؤدى حركات مختلفة. وهذا النوع من الأداء يطلق عليه الأداء المتوازي في مجموعات (أقسام) كما في الشكل التالي.



شكل يوضح الأداء المتوازي في مجموعات (أقسام)

والنسبة لأداء المتغير في مجموعات (أقسام) فإن أهم ما يميزه هو أن المجموعات (الأقسام) تقوم بالأداء المختلف غالبا في محطات مختلفة بأجهزة مختلفة كما في الشكل التالي.



شكل يوضح الأداء المتغير في مجموعات

والأداة في مجموعات يتميز بتقسيم الفصل إلى مجموعات (أقسام) ولكل مجموعة رئيس أو قائد المجموعة الذي يقف أمامها. ويقوم أفراد المجموعة بالأداء بصورة مستقلة أو عند شارة المدرس، ثم يقوم التلميذ الذي انتهى من الأداء بالعودة إلى مجموعته ، ويلاحظ وجود فترة انتظار للتلاميذ عند زيادة عدد أفراد كل مجموعة.

ب-مجــال الاستخدام:

هناك العديد من الاستخدامات لطريقة المجموعات التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المختلفة. ويتناسب استخدامها عند الأداء على الأجهزة (حركات الجمباز) بل وعند أداء تمرينات ومهارات الألعاب الرياضية المختلفة أو مهارات وحركات ألعاب القوى، واستخدام أنواع مختلفة من الأداء الحركي لأنشطة رياضية متعددة يسهم في جعل الدرس منوع ومشوق. كما أن الأساس الحيوي لهذه الطريقة هو أداء المهارات الحركية والتدريب عليها وتكرارها لمحاولة إتقانها وتثبيتها وكذلك اختبار وتقييم المهارات المتعلمة. كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تنمية الصفات البدنية.

جـ-اختيار وتنظيم المجموعات:

إن عملية الأداء واختيار وتنظيم الأقسام (الأجهزة أو الأدوات أو التمرينات) تتأسس على مبادئ عملية التعليم الحركي والحمل والراحة بالإضافة إلى الواجبات التعليمية والتربوية المطلوب تحقيقها. وينبغي مراعاة ما يلي عند اختيار وتنظيم الأداء:

- الأداء بحيث يمكن تجنب التركيز على أعضاء أو عضلات معينة لجانب واحد من الجسم.
- عند الأداء الجديد لترمين صعب أو عند قياس واختبار المستوى في محطة ما ينبغي اختيار أنواع معينة من الأداء السهل في باقي المحطات بحيث يستطيع جميع التلاميذ الأداء في هذه المحطات الأخرى بصورة مستقلة وتحت إشراف قائد المجموعة.
- تنظيم وترتيب الأجهزة أو الأدوات واصطفاف التلاميذ بحيث تمكن المدرس من ملاحظة جميع تلاميذ الفصل.

- اختيار وتنظيم الأداء في المجموعات بصورة متغيرة ومتنوعة. حتى يمكن الاحتفاظ بعامل التشويق والتنويع في الدرس.

د-تشكيل الحمـل:

يمكن زيادة الحمل عند الأداء في مجموعات (أقسام) باستخدام ما يلي:

- إعطاء واجبات إضافية لتنمية الصفات البدنية أو المهارات الحركية (أنظر الأداء في أقسام باستخدام الواجبات الإضافية فيما بعد).
- تقسيم الفصل إلى مجموعات طبقـا للمستوى أو مجموعـات متغيرة طبقا للمستوى وبذلك يمكن اختيار نوع التمرينات المناسبة لحدود مستوى قدرات كل مجموعة.
- الأداء بصورة مستمرة (كل تلميذ بعد الأخر مباشرة)، الأمر الذي يسمح للتلميذ الواحد أن يؤدي مرات متعددة وبذلك يزداد حجم الحمل (أي عدد مرات الأداء).
- أداء أكثر من تلميذ وجد في نفس الوقت في محطة واحدة. ويمكن للحمل أن يبلغ أقصاه عند قيام كل التلاميذ الذين يشكلون مجموعة واحدة بالأداء في نفس الوقت (الأداء المواجه) داخل المجموعة.
- زيادة عدد المجموعات أو الإقلال من عدد التلاميذ في كل مجموعة وبذلك تتاح الفرصة للتلميذ الواحد بالأداء لعدد أكبر من المرات.
- سرعة تغيير المجموعات للمحطات الأخرى.

وبالرغم من الإمكانيات السابقة لزيادة الحمـل، إلا أنـه ينبغـي مراعـاة حـدود الحمل المستخدم في هذه الطريقـة الـتي يكـون غالبـا في حـدود الحمـل المتوسـط أو فـوق المتوسط. ففي إحدى الدراسات عن حجم الاكتفاء في الجـزء الرئيسـي باسـتخدام طريقـة المجموعات وجد أنه يبلغ حوالي ١٩,٤٪ وقد بلغ حـوالي ٢٢,٦٪ عنـد تعليـم المـهارات الحركية من متوسط الزمن الكلي للجزء الرئيسي الـذي يبلـغ حـوالي ٢١ دقيقـة -أي أن حجم الأداء يبلغ أقل من ٥ دقائق من ٢١ دقيقـة. وفي ضـوء ذلـك يتضـح عـدم مناسـبة استخدام طريقة الأداء في مجموعات عند تعليم المهارات الحركية.

هـ- تنفيذ الأداء في مجموعات:

يبدأ تقسيم التلاميذ في مجموعـات ثابتـة منـذ المراحـل التعليميـة الأولى وبذلـك يتعود التلميذ الصغير أسس نظاميـة ثابتـة ويكيـف نفسـه مـع المجموعـة ويسـتطيع أن يتعايش معها في ضوء قواعد سلوكية محددة.

ابتداء من المدرسة الابتدائية يجب أن يصبح الأداء في أقسام جزءا أساسيا ثابتـا في الدرس. ويمكن التدرج في ذلك بإتباع ما يلي:

✓ **الخطوة الأولى:**

يقسم الفصل إلى مجموعات بسيطة مع مراعاة النواحي التربويـة والفسـيولوجية وأن يقسم التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة وذوي المستويات المنخفضـة بصـورة متسـاوية على المجموعات ثم يخطر قائد كل مجموعة ونائبه بالواجبات الملقاة عيهما أمام جميـع تلاميذ الفصل. بعد هذا التقسيم وتحديد أماكن ثابتة للأقسام أو المجموعات ينبغي على التلاميذ مراعاة ما يلي:

- ضرورة اتباع تعليمات المدرس وقائد المجموعة.
- مراعاة الهدوء والنظام داخل كل مجموعة.
- عدم الأداء بدون توافر عوامل الأمن والسلامة.
- عدم أداء تمرينات غير مسموح بها أو تمرينات فردية.

وينبغي إخطار جميع التلاميذ بهذه التعليمات السابقة وشرحها شرحا جيـدا، والتمسك بها عند التنفيذ العملي ومتابعتها من وقت لآخر وبذلك يمكن لطريقـة الأداء في مجموعات أن يكتب لها النجاح المطلوب.

وفي نفس الوقت ينبغي أن يتعلم التلاميذ سرعة الاصطفاف في مجموعاتهم عنـد بداية الدرس أو عند المطالبة بتكوين المجموعات أو عقب إعداد الأدوات أو جمعها، مع ضرورة إعطاء أهمية كبرى لملاحظة نداء قائد المجموعة ومدى تلبيـة تلاميـذ المجموعة لتعليمات قائدها.

✓ **الخطـوة الثانية:**

يمكن بعد ذلك الأداء في مجموعات متوازية بحيث يستطيع التلاميذ أداء نفـس التمرين في محطات مماثلة ومتعددة الأمـر الـذي يسمح للمـدرس بمراقبـة الأداء بصـورة أحسن وأن يعطي لقادة المجموعات نفس الملاحظات في وقت واحد.

وتعتبر أداء الحركات الأرضية في الجمبـاز مـن أحسـن أنـواع التمرينـات الـتي تؤدى باستخدام هذه الطريقة والتي تسمح للمدرس بأن يشرف على الفصـل كلـه بنفسـه مع ضرورة مراعاة أن يقترب كل تلميذ مـن الجـهاز بصـورة مسـتقلة ثـم يسـرع بـالعودة بالوقوف بنظام في مجموعته بعد الأداء.

✓ **الخطوة الثالثة:**

يمكن التقدم بهذه الطريقة عندما تقوم المجموعـات بـأداء تمرينـات مختلفـة في نفس المحطات وبـذلك يمكـن التـوصل إلـى درجـة كبيرة من الاستقلالية والاعتماد على النفس والمسئولية.

✓ **الخطوة الرابعة:**

تتأسس هذه الخطوة السابقة والتي فيها يقوم التلاميذ بـأداء تمرينـات مختلفـة على أجهزة مختلفة وبذلك يزداد عامل الاستقلال لكل مجموعـة وتظـهر مسئولية قـادة المجموعات وعلى هذا يمكن البدء بالتغيير بين المحطات عند إشارة المدرس.

و-بعض وجهات النظر التربوية:

يسهم الأداء بطريقة المجموعات (الأقسـام) بصفـة خاصـة في اكتسـاب سمـات الاستقلالية والاجتماعية والنظام والاستعداد للمسـاعدة والمعاونـة. وحتـى يمكـن الإفـادة القصوى من طريقة الأداء في مجموعات ينبغي مراعاة العوامل التربوية التالية:

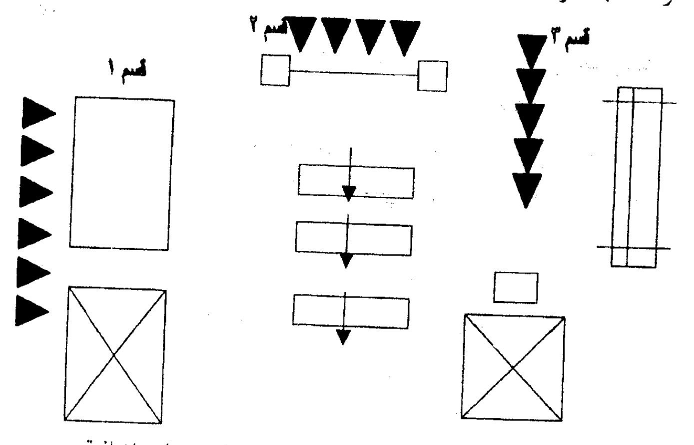
- ينبغي على التلاميذ التكيف مع المتطلبـات المختلفـة لمحتويـات الـدرس وواجباتـه التعليمية والمتعددة في إطار الأداء المتبـادل للمجموعـات (مـهارات حركيـة للألعـاب الرياضية، تمرينات معينة، تغيرات تنظيمية معينة...إلخ).
- تقسيم التلاميذ على الأقسـام أو المجموعـات والتكليـف ببعـض الأعبـاء سـواء عنـد الإعداد للمجموعـات أو عند الأداء في المجموعـات يتطلـب أساسـا عنـاصر القيـادة والتبعية بصورة مستمرة.
- تسـاعد الأنـواع المتعـددة والمتنوعـة مـن المنافسـات أو المســابقات التنافسـية بـين المجموعات على إيضاح السمات الخلقية لكل تلميذ.
- يمكـن اسـتغلال فـترات الراحـة أو فـترات الانتظـار الـتي تحـدث عنـد الأداء في مجموعات في المحادثات التربوية أو اكتساب معلومات ومعارف نظرية للتلاميذ.

الأداء في مجموعات مع واجبات إضافية:

أ-مفهومه ومزايـاه :

يقصد بالواجب الإضافي أداء معين يقوم به التلميذ بصورة مستقلة بعـد الانتـهاء من أداء التمرين الرئيسي. أي أن التلاميذ لا يقومون مباشرة بعـد أداء التمريـن الرئيسـي

بالعودة إلى مجموعاتهم ولكنهم يقومون بأداء واجب إضافي أو أكثر من واجب إضافي واحد طبقا لنوعية هذه الواجبات كما في الشكل التالي:



شكل يوضح الأداء في مجموعات بإعطاء واجبات إضافية

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في البيئات الأجنبية أن استخدام طريقة الواجبات الإضافية في درس التربية البدنية يعتبر من العوامل الهامة لزيادة فاعلية الدرس ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- عقب انتهاء التلميذ من أداء تمرين معين على جهاز العقلة (التمرين الأساسي) يقوم بالوثب بالحبل في المكان ١٥ مرة (الواجب الإضافي الأول) وبعد ذلك يقوم بعمل توازن على العارضة (الواجب الإضافي الثاني) ثم يسرع إلى مجموعته.
- بعد التصويب على الهدف يقوم التلميذ بالوثب بالقدمين أماما بين علامات مرسومة على الأرض ثم يسرع بالاصطفاف في مجموعته.

ب-مجال الاستخدام:

تهدف وظيفة الواجبات الإضافية في درس التربية البدنية إلى زيادة الأداء الحركي والارتقاء بحمل الأداء للتلاميذ وحسن استخدام القوى التربوية.

ويراع بالنسبة للواجبات الإضافية ما يلي:

- اختيارها في ضوء الخصائص التربوية والفسيولوجية للتلاميذ.

- أن تسهم في تنمية الصفات البدنية أو تثبيت وإتقان المهارات الحركية.
- أن تكون سهلة وبسيطة ويستطيع جميع التلاميذ أدئها.
- أن يستطيع جميع التلاميذ أدائها بصورة مستقلة وبدون مساعدة من آخرين.

ويمكن استخدام أسلوب الواجبات الإضافية عند الأداء في مجموعات وتصلح لجميع الأنشطة الرياضية، والعامل الحاسم في اختيار الواجبات الإضافية هو الواجب التعليمي الذي يتحقق عن طريق الأداء الحركي الرئيسي (التمرين الرئيسي أو الأساسي) ولذا فإن العلاقة بين الواجب الرئيسي (الأداء الرئيسي) وبين الواجب الإضافي (الأداء الإضافي) هامة جدا.

فإذا كان الواجب الرئيسي أو الأداء الرئيسي يتطلب المزيد من الجهد أو القوة لمجموعة معينة من العضلات فعندئذ يجب أن يراعى اختيار الواجب الإضافي يكون بمثابة راحة إيجابية، وإذا لم يتطلب التمرين الأساسي بذل جهد عضلي كبير فعندئذ يمكن توجيه الواجب الإضافي بهدف تنمية صفات بدنية معينة. وبهذا فالواجبات الإضافية تتيح الفرص العديدة لإتقان وتثبيت المهارات الحركية والتدرج في حمل التدريب في ضوء مراعاة مراحل التعلم الحركي.

حـ-النواحي التنظيمية والطريقية:

عند استخدام الواجبات الإضافية يراعى ضرورة تركيز معظم إنشاء التلاميذ على الواجب الرئيسي (الأداء الرئيسي)، مع عدم النظر إلى الواجبات الإضافية على أنها شيء جانبي هامشي. وعند استخدام الواجبات الإضافية يراعى ما يلي:

- يؤدى الواجب الإضافي بعد شرح الواجب الرئيسي وقيام التلاميذ بأداء هذا الواجب الرئيسي. وعندما يكون الواجب الرئيسي (الأداء الرئيسي) صعبا أو جديدا يراعى أداء التلاميذ لهذا الواجب الحركي عدة مرات بدون استخدام واجبات إضافية.
- يراعى تحديد الواجب الإضافي بوضوح، وعندما يكون غير معروف لدى التلاميذ أو يحمل قدرا من الصعوبة فيحسن أداء نموذج بواسطة المدرس أو أحد التلاميذ لطريقة أداء هذا الواجب الإضافي.
- يجب تحديد حركة الواجب الإضافي بدقة، فمثلا: الوثب بالحبل للأمام، وفي المكان عشر مرات أو الدحرجة أماما على المرتبة مرة واحدة.

ويمكن استخدام أكثر من واجب بعد التمرين الأساسي، وكقاعدة ينبغي ألا تزيد الواجبات الإضافية عن أربعة ، إذ أن زيادة عدد الواجبات الإضافية تثير بعض الصعوبات بالنسبة لطريقة التنظيم وتعمل على الإقلال من قدرة التلاميذ على التركيز في الواجب الأساسي. وينصح عند بدء استخدام طريقة الواجبات الإضافية أن يكون واجب أساسي (تمرين أساسي) وواجب إضافي (تمرين إضافي) واحد.

تؤثر الفترة التي يستغرقها أداء كل من الواجب الرئيسي والواجب الإضافي في استمرارية الأداء وفي شدة الأداء. ولذا يراعى أن يكون الزمن الذي يستغرقه أداء الواجبات الإضافية أقصر من الزمن الذي يستغرقه الأداء في الواجب الرئيسي حتى يمكن للتلاميذ أن يأخذوا فترة راحة قصيرة قبل أداء الواجب الرئيسي، بل ويمكنهم التركيز على الأداء. ولضمان انسيابية الأداء يجب أن تكون الواجبات الإضافية بدون استخدام الأدوات الكبيرة ولكن يمكن استخدام أدوات يدوية صغيرة أو بالأداء على بعض الأجهزة والأدوات التي تسمح بالأداء لأكثر من تلميذ واحد في نفس الوقت مثل عقل الحائط أو المراتب أو المقاعد السويدية...إلخ.

ويجب على المدرس أن يتخذ مكانه بالقرب من الجهاز الرئيسي الذي يؤدي عليه التلاميذ الواجب الرئيسي مع مراعاة قدرته على ملاحظة التلاميذ عند الأداء على الأجهزة الأخرى أو عند أداء الواجبات الإضافية.

وفي حالة استخدام العديد من الواجبات الإضافية أثناء الدرس يراعى اختيار أماكن اصطفاف وتشكيل التلاميذ بصورة واضحة وتحديد خط السير لأداء الواجبات الإضافية بصورة لا تؤدي إلى إعاقة أداء الواجب الأساسي.

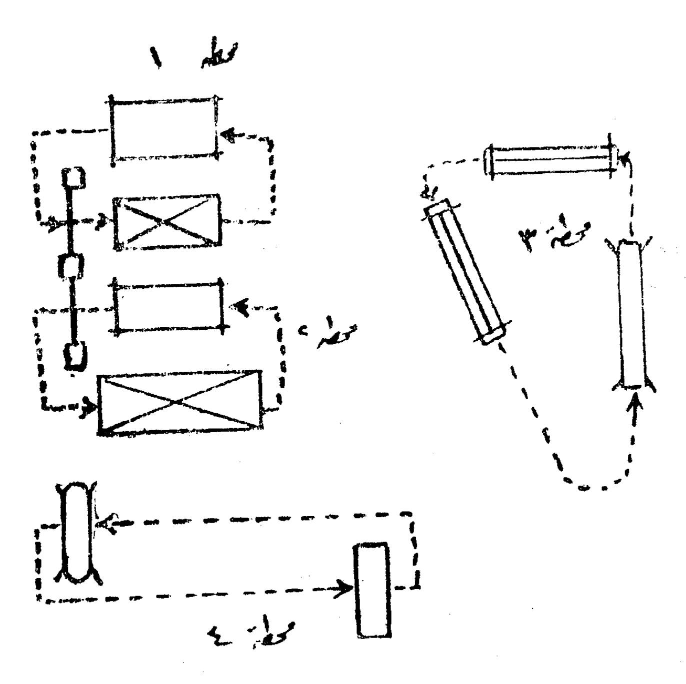
الأداء في محطات:

أ-مفهومه ومزاياه:

الأداء في محطات يعتبر طريقة هادفة من طرق الأداء في درس التربية البدنية وتؤدي غالبا بغرض تثبيت المهارات الحركية وتنمية الصفات البدنية. ويقوم التلاميذ في هذه الطريقة بالأداء بصورة مستمرة "كل تلميذ بعد الآخر مباشرة" في محطات متعددة والتي تشكل في مجموعها دائرة محطات.

ومصطلح (محطة) يقصد به مكان الأداء وينبغي ملاحظة أن الأداء في محطات لا يعتبر قط من خصائص طريقة الأداء في محطات، بل يمكن استخدامه أيضا عند الأداء في مجموعات أو عند الأداء الدائري ومصطلح "دارة محطات" يقصد به عدة محطات تشكل في مجموعها وحدة واحدة ويقوم كل تلميذ بالأداء في كل محطة من هذه المحطات الواحدة بعد الأخرى (مع مراعاة ألا يشترط أن تكون المحطات على هيئة دائرة) ويمكن تنفيذ ذلك بالطريقتين التاليتين:

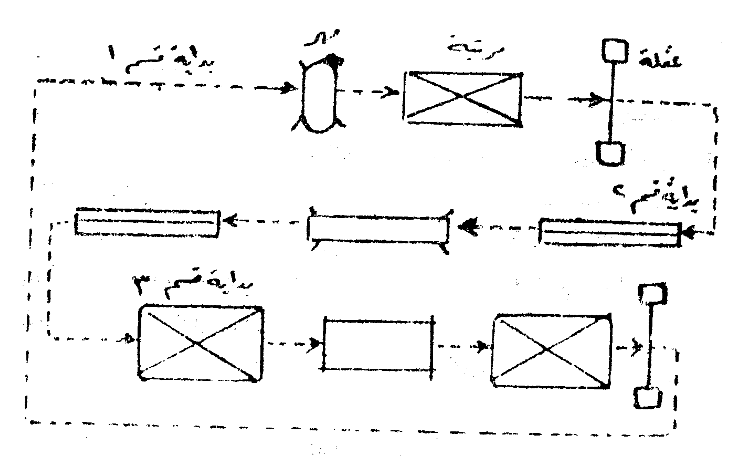
١- أن تكون هناك دوائر محطات متعددة بعدد المجموعات أو الأقسام الموجودة وتقوم كل مجموعة أو قسم بالأداء في "دائرة محطات" واحدة كما في الشكل التالي:



يوضح الأداء في المحطات باستخدام ٤ دوائر محطات.

٢- كل المحطات الموجودة تصبح دائرة محطات كبيرة ويقوم الفصل بالأداء على جميع هذه المحطات التي تشكل في مجموعها وحدة واحدة ولإمكانية التغلب على فترات

الانتظار تقوم كل مجموعة بالبدء مـن أمـاكن مختلفـة في محطـات الدائـرة كمـا هـو موضح بالشكل التالي:



شكل يوضح دائرة محطات كبيرة يؤدي جميع الفصل بصورة مستمرة (كل تلميذ بعد الآخر مباشرة) مع بدء كل مجموعة من مكان مختلف

تستخدم هذه الطريقة لإكساب التلاميذ القدرة علـى أداء المـهارات الحركيـة في ظروف متعددة للحمل البدني والتي تقـرب في طبيعتـها مـن طبيعـة المنافسـات، وبذلـك يمكن الارتقاء بمستوى القدرات الرياضية للتلاميذ، ويراعـى عنـد اسـتخدامها في مجـال التعلم الحركي تشكيل الأداء بصورة معينة تسهم في قـدرة التلميـذ علـى الأداء الجيـد إذ ليس المهم هو سرعة وتكرار الأداء ولكن الأهم هو الأداء بصورة جيدة ولذا يراعى تشكيل النواحي التنظيمية والطريقة لكي تخدم هذا الهدف.

وهذه الطريقة تسهم في تنميـة التحمـل لـدى التلاميـذ نظـرا لأن الأداء يتخللـه فترات راحة قصيرة أو فترات غير كاملة.

ومن ناحية أخرى فإن استخدام هـذه الطريقـة يسـهم بدرجـة كبـيرة في ترقيـة الأداء الواعي والاستقلالية وغيرها من السمات الخلقية الايجابية نظـرا لأن الأداء يرتبط بدرجة عالية بشدة الحمل.

وقد أظهرت الخبرات المتعددة أن المجال الرئيسي لاستخدام هذه الطريقة، الأداء على أجهزة وأدوات الجمباز وتناسب أيضا الأداء في أنشطة العاب القوى وألعاب الميدان.

جـ-اختيار وتنظيم الأداء:

بينما يستخدم الأداء بالمواجهة أو الأداء في مجموعات أو أقسام في جميع المراحل الدراسية، إلا أن الأداء في محطات يستخدم فقط بهدف تدريسي واحد وهو الاتقان أو التثبيت، ومن هذا المنطلق كانت هناك أهمية كبرى بالنسبة لاختيار نوع الأداء أو التمرينات بحيث تختار أنواع الأدوات أو التمرينات التي يمكن للتلميذ أن يؤديها بصورة توافقية جيدة. إذ أن تكرار الأداء في هذه الطريقة بصورة توافقية أولية قد يثبت أخطاء الأداء لدى التلاميذ.

ولاختيار أنواع الأداءات (أنواع المهارات الحركية) عند استخدام هذه الطريقة يراعى ما يلي:

- أن يكون التلاميذ قد اكتسبوا التوافق الأولي للمهارة الحركية ويمرون في مرحلة الأداء التوافقي الجيد للمهارة مع عدم ارتباط الأداء بأخطاء.
- أن يكون الأداء مناسبا للسن وللمستوى.
- أن لا تتعدى درجة صعوبة الأداء قدرات التلاميذ، مع ملاحظة إمكانية مساعدة تلميذ لآخر في بعض الأحيان.

تراعى النقاط التالية عند تنظيم الأداء:

- ألا تكون التمرينات التي تؤدى في دائرة محطة متعارضة أو يؤثر كل منها في التمرين التالي بصورة سلبية أو عكسية.
- أن يتبادل بذل الجهد لمجموعات العضلات الرئيسية من محطة لأخرى.
- أن تتبادل التمرينات التي تتطلب بذل المزيد من الجهد مع التمرينات التي تتطلب بذل القليل من الجهد.
- عند ترتيب التمرينات داخل دائرة محطة يجب مراعاة الوقت اللازم للأداء حتى يمكن تجنب تكتل التلاميذ في محطة معينة.
- الأداء في المحطات يجب أن يتكون من عناصر تمرينات مفردة (كما في حركات الجمباز مثلا) لأن التمرينات المركبة تأخذ وقتا طويلا وتعوق الأداء المستمر.

- عندما تتضمن دائرة محطات عدة تمرينات صعبة فيجب أن يقل عدد المحطات.

د-تشكيـــل الحمـــل:

عند استخدام طريقة المحطات يكون الأداء بصورة فترية -أي يحدث تبادل بين الحمل والراحة سواء داخل دائرة المحطة (مع إعطاء فترات راحة غير كاملة) أو بين دائرة محطة إلى دائرة محطة أخرى (مع إعطاء فترة راحة كافية).

وبالنسبة لزمن الأداء في كل دائرة قد يصل من ٤-٦ دقائق وفترة الراحة بين دوائر المحطة تتراوح ما بين ٣٠ ثانية إلى ٢ دقيقة. وفي أثناء فترات الراحة تتاح الفرصة للمدرس لتصحيح الأخطاء وإعطاء التوجيهات الفنية للأداء وبعض التوجيهات التربوية. وفي هذه الطريقة (على العكس من طريقة الأداء الدائري) يمكن في أي وقت إيقاف الأداء.

وبالنسبة لحجم الحمل يراعى أنه:

- كلما زادت فترة أداء التلميذ في محطة واحدة كلما زادت فترات الراحة بين كل محطة وأخرى.
- مراعاة عدد المحطات بالنسبة لعدد التلاميذ فكلما زاد عدد المحطات عن عدد التلاميذ كلما ارتفع مستوى الحمل.
- مراعاة مستوى التلاميذ والعلاقة بين حمل الأداء السابق وحمل الأداء الذي يليه ودرجة صعوبة الأداء التالي والظروف الجوية.
- مراعاة تحديد عدد مرات الأداء عند تكرار الأداء داخل دائرة محطة حتى يمكن ضمان تثبيت الأداء المهاري وضمان فاعلية الحمل وفي هذه الحالة يحسن أداء تمرينات قليلة وتكرار عدد أكبر من المرات.

ويمكن الأداء باستخدام طريقة المحطات على النحو التالي:

أ- بعد أن يتعود التلاميذ الأداء في مجموعات أو أقسام يمكن للمدرس التمهيد لاستخدام الأداء في محطات بالإضافة إلى أداء آخر أو أكثر من أداء (أي إضافة محطة أو محطتين) لكل مجموعة.

ب-يمكن أثناء الأداء في مجموعات باستخدام واجبات إضافية أن تكون التمرينات متساوية في القيمة والأداء وبذلك لا يوجد تمرينات أساسية وأخرى إضافية (كما

هو الحال في طريقة الواجبات الإضافية) بل تصبح جميع التمرينات على نفس المستوى وبذلك تشبه طريقة الأداء في المحطات.

جـ-عندما يتعود التلميذ الأداء المهاري بصورة مستقلة فعندئذ يصبح من السهولة البدء بالأداء بطريقة المحطات مع ضرورة مراعاة أن الغرض الرئيسي للأداء هو تحسين وترقية الأداء الحركي ومحاولة الوصول لأعلى إتقان حركي.

هـ-بعض وجهات النظر التربوية:

عملية التعليم والتربية في طريقة الأداء في المحطات ترتبط بصورة وثيقة بتنمية وتطوير السمات الخلقية الايجابية مثل: الفاعلية والاستقلالية وقوة الإرادة وتحمل المسئولية وما إلى ذلك من السمات الهامة.

كما أن أسلوب الأداء في هذه الطريقة يتميز بالصعوبة، الأمر الذي يتطلب ضرورة التعاون في الأداء والمشاركة والأداء النظامي المنضبط نظرا لأن الفصل الذي لا يلتزم بالقواعد التنظيمية السهلة ولم يتعود على الأداء النظامي في المجموعات يصعب على المدرس تكليف هذا الفصل بأداء واجبات أكثر صعوبة ومطالبته بالأداء بشدة عالية. ومن هنا يتطلب الأمر ضرورة التعاون الإيجابي لكل التلاميذ مع رؤساء المجموعات.

كما أنه في هذه الطريقة يمكن للمدرس التركيز على محطة واحدة يؤدي فيها التلاميذ أداء معين ويقوم بالمساعدة المباشرة للتلاميذ سواء بإصلاح الأخطاء أو بتوجيهات متعددة مع مراعاة ملاحظته في نفس الوقت للفصل كله.

الأداء المهـــاري:

أ-مفهومه ومزايـــاه:

الأداء الدائري طريقة هادفة من طرق الأداء في درس التربية البدنية وتعمل لعلى تنمية الصفات البدنية وبصفة خاصة القوة العضلية والتحمل. وفي هذا النوع من الأداء يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويقومون بأنواع من الأداءات لعدة مرات وبصورة متتالية في محطات لأداء دوره واحدة أو دورات متعددة في ضوء تخطيط سابق للحمل والراحة.

وفي حالة تحديد حجم وشدة الحمل بصورة فردية أي بما يتناسب مع كل فرد على حدة، وبما يتناسب مع مستوى قدرات كل تلميذ، فعندئذ يطلق على هذه الطريقة "التدريب الدائري".

ب-مجال الاستخــدام:

ترجع نشأة هذه الطريقة إلى أمريكا كطريقة لبناء الجسم وكذلك إلى إنجلترا في التدريب الدائري. ومنها يحدث تحميل بعض العضلات أو بعض المجموعات العضلية وذلك للتأثير على الدورة الدموية والتنفس، وعن طريق استخدام التدريب الدائري يمكن تنمية الصفات البدنية وخاصة القوة وتحمل القوة وكذلك الجلد. أما بالنسبة لتمرينات القوة المميزة بالسرعة فيهتم بها في التدريب الدائري أما السرعة والمهارة والمرونة لا تنمو جيدا وكذلك الحال مع المهارات الحركية.

ويختلف الأداء الدائري عن طريق الأداء الأخرى في أن الأداء الدائري يمكن أن يكون في وحدة زمنية معينة، وفي هذه الحالة لا تستخدم هذه الطريقة لترقية الأداء المهاري.

ومن بين أهم النقاط التي يجب مراعاتها في اختيار أنواع الأداء ما يلي:

- يمكن تحديد جرعات الحمل والراحة بدقة طبقا لنوع الواجب التعليمي.
- يمكن الأداء باستخدام جرعات مختلفة ومتنوعة، الأمر الذي يسمح بالأداء عند تقسيم الفصل إلى مجموعات للمستويات.
- يمكن لجميع التلاميذ الأداء في نفس الوقت بدون مراعاة عوامل الأمن والسلامة.
- ارتباط الأداء بالبهجة والسرور من خلال إمكانية تنوع وتعدد حمل الأداء ومن خلال إمكانية استخدام العديد من الأجهزة والأدوات.
- يمكن الأداء بهذه الطريقة سواء في الصالات المغلقة أو في الملاعب الخارجية.
- الحاجة إلى فترة زمنية قصيرة نسبيا عند إحضار وتكوين الأجهزة أو إرجاعها بعد الأداء.
- يمكن للتلاميذ بأنفسهم تحديد التغيرات التي تطرأ على مستوياتهم، الأمر الذي يتأسس عليه قيام المدرس بتخطيط الدرس للارتقاء باستمرار بمستوياتهم.
- يسهم الأداء الدائري في تنمية العديد من السمات الايجابية للشخصية.

جـ-اختيار الأداء وتنظيم الدائرة:

قبل البدء يجب على المدرس أن يطرح على نفسه السؤالين التاليين:

١- ما هي المجموعات العضلية التي ينبغي تقويتها؟

٢- أي نوع من أنواع القوة ينبغي تطويره؟

وعلى هذا الأساس فإن تحديد الواجب التعليمي بصورة واضحة يسهم في القدرة على اختيار الأداء وكيفية تكوين دائرة، وكأساس يجب أن يتميز نوع الأداء المختار بمـا يلي:

- أن يكون ذو شدة متوسطة.
- سهل ومعروف لجميع التلاميذ.
- أن تكون بداية ونهاية الأداء واضحة.
- أن يسهل عدة (أي يسهل اختياره أو قياسه).

ويراعى أن أنواع الأدوات التي تحتاج لعوامل الأمن والسلامة (أي تحتاج مثـلا إلى المساعدة في السند) ينبغي عدم اسـتخدامها في هـذه الطريقـة وكذلـك أنـواع الأداءات التي تهدف إلى تحسين المهارات الحركية، كما ينبغي مراعاة أن التلاميذ يفضلون دائما الأداء على الأجهزة والأدوات أو باستخدام أجهزة وأدوات.

وعند اختيار وتشكيل الأداء بهذه الطريقة يمكن التمييز بين الأنواع التالية:

- أداءات لتنمية عضلات الرجلين.
- أداءات لتنمية عضلات الذراعين والكتفين.
- أداءات لتنمية عضلات البطن.
- أداءات لتنمية عضلات الظهر.
- أداءات لتقوية الجسم ككل.

ويراعى في اختيار نوع الأداء في الدائرة مبدأ تبادل الحمل للمجموعات العضليـة الأساسية بين المحطات، فعندما يكون الهدف هو تنمية القوة العضلية والتحمل العضلي فيجب اختيار أنواع مناسبة من الأداءات من بين الأنواع السابقة.

كما يمكن التركيز على نوع أو نوعين مـن الأداء بصـورة تبادليـة في ضـوء مبـدأ الراحة الايجابية (أي أداء معين في محطة ثم أداء مغاير للأداء الأول في محطة أخرى)ز وفيما يلي بعض النماذج لتشكيل الدوائر لأهداف محددة:

المثال الأول (دائرة للتنمية البدنية العامة):

- المحطة الأولى: أداء لعضلات الرجلين
- المحطة الثانية: أداء لعضلات البطن
- المحطة الثالثة: أداء لعضلات الذراعين

- المحطة الرابعة: أداء لعضلات الظهر
- المحطة الخامسة: أداء لعضلات الرجلين
- المحطة السادة: أداء لعضلات البطن
- المحطة السابعة: أداء لعضلات الكتفين
- المحطة الثامنة: أداء لعضلات الجسم ككل.

المثال الثاني(دائرة للتنمية الخاصة):

- المحطة الأولى: أداء لعضلات الرجلين
- المحطة الثانية: أداء لعضلات البطن
- المحطة الثالثة: أداء لعضلات الذراعين
- المحطة الرابعة: أداء لعضلات الظهر
- المحطة الخامسة: أداء لعضلات الرجلين
- المحطة السادة: أداء لعضلات البطن
- المحطة السابعة: أداء لعضلات الكتفين
- المحطة الثامنة: أداء لعضلات الجسم ككل.

المثال الثالث (دائرة للتنمية الخاصة)

- المحطة الأولى: أداء لعضلات الرجلين
- المحطة الثانية: أداء لعضلات البطن
- المحطة الثالثة: أداء لعضلات الذراعين
- المحطة الرابعة: أداء لعضلات الظهر
- المحطة الخامسة: أداء لعضلات الرجلين
- المحطة السادة: أداء لعضلات البطن
- المحطة السابعة: أداء لعضلات الكتفين
- المحطة الثامنة: أداء لعضلات الجسم ككل.

ويمكن تقسيم الدوائر إلى دوائر سهلة ودوائر صعبة، ويستطيع التلاميذ ذوي المستويات العالية الأداء في الدوائر الصعبة مع زيادة الحمل باستخدام المزيد من المقاومات، كما يمكن استخدام دوائر خاصة لكل نوع تخصص من الأنشطة الرياضية.

وعدد المحطات في الدائرة الواحدة يرتبط أساسا بعدد التلاميذ في الفصل والإمكانات المتاحة، وعادة تكون الدائرة من ٥-١٠ محطات نظرا لأن زيادة عدد المحطات لا تساعد المدرس على الإشراف على الفصل كله.

وتكون عدد اللفات عادة في الدوائر مرة واحدة أو مرتين، وفي بعض الأحيان النادرة ثلاث لفات. ويمكن تثبيت الأداء في محطات الدائرة الأولى من ٣ إلى ٥ مرات، ثم يجري إعادة تشكيل أنواع الأداء في بعض المحطات. إذ أنه على الرغم من أن تثبيت الأداء في محطات الدائرة الواحدة يساعد على الاقتصاد في وقت شرح نوع الأداء والقدرة على تنظيمه، إلا أن من أبرز عيوبه سرعة ظهور الملل على التلاميذ.

د-الأشكال الأساسية للأداء الدائري:

في هذه الطريقة يمكن التمييز بين ثلاثة أشكال أساسية للأداء:

١-الأداء طبقا لزمن محدد:

يقسم التلاميذ بالتساوي على محطات الدائرة بحيث يستطيع كل تلميذ الأداء. وعند الإشارة الأولى للمدرس يقوم جميع التلاميذ بالأداء في وقت واحد وعند سماع الإشارة للمدرس يتوقف جميع التلاميذ عن الأداء ويقوم التلاميذ بالتغير للمحطة التالية مباشرة. وفي هذه الطريقة يكون زمن الحمل وزمن الراحة موحدا بالنسبة لجميع التلاميذ.

٢-الأداء طبقا لعدد محدد:

يحدد المدرس الواجب المطلوب من التلاميذ، ويقوم كل تلميذ بالأداء في المحطة لعدد محدد من المرات في أقل زمن ممكن. ثم يقوم بعد ذلك بالانتقال إلى المحطة التالية مباشرة وفي هذه الطريقة يمكن تقسيم التلاميذ على جميع المحطات بصورة متساوية كما في الطريقة السابقة، أو يمكن الأداء بصورة متتالية في مجموعات أو كأفراد مع إمكانية البدء في أي محطة من محطات الدائرة.

وفي هذه الطريقة يتحدد عدد مرات الأداء (عدد مرات التكرار) لكل أداء. يختلف حمل الأداء من تلميذ لآخر تبعا لمستوى قدراته كما أن فترة الراحة بين المحطات هي الفترة القصيرة التي يستغرقها التلميذ في التغيير من محطة لأخرى بسرعة. كما يمكن تحديد عدد مختلف من مرات التكرار لتلميذ أو لعدد معين من

التلاميذ يتقاربون في المستوى. وفي هذه الطريقة يراعى الناحية التنظيمية نظرا لأن عدد التلاميذ ف يكل محطة لا يكون متساويا في كل مرة لأن بعض التلاميذ يلحقون بزملائهم أو يسبقونهم.

٣-الأداء طبقا لزمن وعدد محددين:

يقسم تلاميذ الفصل على عدد المحطات أو يمكن لكل تلميذ البدء بعد الآخر. وفي فترات محددة يقوم المدرس بإعطاء إشارة وفي غضون الفترة بين كل إشارة وأخرى (١٥ أو٢٠ أو ٢٥ ثانية مثلا) يقوم التلاميذ بأداء عدد محدد من التكرارات لتمرين معين في كل محطة (يمكن الأداء كمجموعات أو بصورة فردية). كما يمكن عند تحديد عدد مرات الأداء في كل محطة، تحديد الحد الزمني للأداء في جميع محطات الدائرة.

وفي هذه الطريقة تكون شدة الأداء متغيرة كنتيجة للزمن المحدد وعدد مرات الأداء المحدد، كما يلاحظ أن عدد التلاميذ لا يكون ثابتا في كل محطة أثناء الأداء نظرا لاختلاف عدد مرات الأداء من تلميذ لآخر.

وفي درس التربية البدنية بالمدارس نجد أن النوع الأول هو الأكثر ملاءمة نظرا لسهولة تنظيمه، كما يلاحظ إمكانية تقنين الحمل بصورة متعددة في الأنواع الثلاثة السابقة.

هـ-تنفيذ الأداء الدائري:

يتخذ تنفيذ طريقة الأداء الدائري من خلال سن وجنس ا لتلاميذ ودرجة مستواهم البدني والمهاري والتربوي ومن بعض العوامل الأخرى. وقد سبق استخدام هذه الطريقة في المرحلة الأولى في بعض المدارس الأجنبية بنجاح وخاصة على مستوى الصفين الخامس والسادس الابتدائي.

وينبغي قبل استخدام هذه الطريقة أن يكون الفصل قد أتقن طريقة الأداء في مجموعات، وطريقة الأداء في مجموعات باستخدام الواجبات الإضافية. مع مراعاة الاهتمام بأداء نموذج قبل قيام التلاميذ بالأداء الدائري. كما يفضل أن يسبق الأداء بهذه الطريقة أداء سباقات التتابع المبسطة أو سباقات جمباز الموانع، حيث يؤدي التلاميذ تمرينات مبسطة في مجموعات ثم يقومون بالجري لأداء تمرين آخر ويستخدمون أشكالا من الأداء الدائري، والتي تكون معروفة لدى جميع التلاميذ ولا تحتاج للمزيد من الشرح أو التجريب ويراعى ما يلي:

١- ترتيب الأدوات اللازمة قبل بداية الدرس بقدر الإمكان وتجهيز الأدوات اليدوية.

٢- توضيح مفهوم وهدف الأداء الدائري للتلاميذ.

٣- تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة متساوية المستوى وتوزيعها على المحطات بحيث يستطيع جميع التلاميذ رؤية جميع المحطات.

٤- يقوم المدرس بشرح الأداء المطلوب في كل محطة على حده، ويؤدي نموذجا واضحا للأداء ويوضح بعض تعليمات الأداء. ويمكن وضع أرقام بكل محطة أو إسم الأداء على لافتات بكل محطة ورسم أسهم على الأرض توضح طريقة التغيير بين المحطات.

٥- يحسن استخدام إشارات سمعية واضحة مثل: (الخبط على الطمبورين: لاتخاذ وضع بدء الأداء - صفارة: لبدء الأداء - صفارة: لإنهاء الأداء والاصطفاف فورا في المحطة).

٦- أداء لفة تجريبية تتخللها فترات توقف للشرح والتوجيه.

٧- بعد أداء هذه اللغة التجريبية يمكن توجيه بعض الملاحظات والإرشادات.

٨- يمكن بعد ذلك الأداء طبقا لزمن محدد.

و-تسجيل المستوى:

عند محاولة تنمية الصفات البدنية باستخدام طريقة الأداء الدائري يراعى مبادئ الحمل والراحة، ومن الضروري على المدرس أن يعرف جيدا المستوى الوظيفي والبدني والمهاري للتلاميذ. ومن المناسب أن يقوم المدرس في البداية بإجراء اختبار للتلاميذ للتعرف على مستوياتهم، الأمر الذي يساعده في تحديد الحمل والراحة بصورة فردية أو جماعية، ثم يقوم بعد الأداء الدائري بفترة معينة بإجراء اختبارات بعدية للتعرف على تأثير الأداء على التلاميذ.

ز-تشكيل الحمل:

أظهرت الدراسات والخبرات المتعددة أن فترة الأداء في كل محطة ينبغي أن تتراوح ما بين ٢٠-٣٠ ثانية تعقبها فترة راحة ما بين ١٥-٢٥ ثانية. ثم يمكن بعد ذلك التدرج بزيادة التدرج في الإيقاع وبشدة وحجم الأداء.

وعند محاولة الارتقاء بحمل التدريب يراعى ما يلي:

- زيادة زمن الأداء أو عدد مرات الأداء (الارتفاع بحجم الحمل).
- يمكن بعد ذلك تقليل زمن فترات الراحة (الإقلال من فترة الراحة).
- وأخيرا يمكن زيادة مقدار الثقل أو المقاومة (الارتفاع بشدة الحمل).
- عند ملاحظة مظاهر التكيف لدى التلاميذ بالنسبة للأداء (أي أن التلاميذ أصبحوا يؤدون بصورة سهلة وعدم صعوبة أثناء الأداء)، فعندئذ يمكن زيادة المتطلبات أو الأعباء بالنسبة للأداء أو يمكن الأداء للمزيد من اللفات (لفة أخرى أو لفتين لمحطات الدائرة).

والجدول التالي يوضح نموذجا لتحديد جرعات الحمل والراحة لثلاث مجموعات مختلفة المستوى.

جدول يوضح نموذج لتحديد جرعات الحمل والراحة
لثلاث مجموعات مختلفة المستوى (بالثانية)

الدرس	الفئة الأولى						الفئة الثانية					
	مجموعة قوية		مجموعة متوسطة		مجموعة ضعيفة		مجموعة قوية		مجموعة متوسطة		مجموعة ضعيفة	
	حمل	راحة	حمل	راحة	حمل	راحة	حمل	راحة	حمل	راحة	حمل	راحة
١	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥						
٢	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥						
٣	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥						
٤	٣٠	١٠	٢٥	١٥	٢٠	٢٠						
٥	٣٠	١٠	٢٥	١٥	٢٠	٢٠						
٦	٢٠	٢٠	١٥	٢٥	١٠	٣٠	٢٠	٢٠	١٥	٢٥	١٠	٣٠
٧	٢٠	٢٠	١٥	٢٥	١٠	٣٠	٢٠	٢٠	١٥	٢٥	١٠	٣٠
٨	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥
٩	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥
١٠	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	١٥	٢٥
١١	٣٠	١٠	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	٣٠	١٠	٢٥	١٥	٢٠	٢٠
١٢	٣٠	١٠	٢٥	١٥	٢٠	٢٠	٣٠	١٠	٢٠	١٥	٢٠	٢٠

تخطيط الأداء الدائري:

عند ترتيب الأداء الدائري في الخطة السنوية للتربية البدنية يجب مراعاة أن جميع مظاهر تكيف الأداء لدى التلاميذ وقتية، وقد يقل مستوى هذا التكيف البدني والوظيفي للأداء عند عدم تكرار الأداء في الوقت المناسب ولذا يراعى تخطيط الأداء الدائري لفترات قليلة نسبيا من ٣-٥ أسابيع، مع استخدام هذه الطريقة على الأقل مرة أو مرتين اسبوعيا.

ونظرا لأن هذه الطريقة تلقي المزيد من التعب البدني على التلاميذ فمن المناسب عدم بذل التلاميذ للمزيد من الجهد أثناء فترة الإحماء مع مراعاة العناية بإحماء جميع المجموعات العضلية التي ستقوم بالعمل أثناء الأداء الدائري. وفي ضوء ذلك يتضح خطأ استخدام طريقة الأداء الدائري كأسلوب من أساليب الإحماء أو التمرينات الإحمائية أو التمهيدية، فالأداء الدائري مكانه الأساسي في الجزء الرئيسي من الدرس.

وبالنسبة لتقسيم زمن الجزء الرئيسي من الدرس يراعى البدء أولا بالمهارات الحركية التي تتطلب القدر الكبير من القدرة على التركيز والتوافق ثم يلي ذلك الأداء الدائري.

ويحسن عدم وضع الأداء الدائري في نهاية الدرس حتى لا يتأثر جهد التلاميذ في الدروس التالية، ويمكن استخدام هذه الطريقة في نهاية الدرس عندما يقعب درس التربية البدنية فترة راحة طويلة أو عندما يكون درس التربية البنية هو الدرس الأخير في اليوم ويبدو من المناسب في هذه الحالة أن يتميز الأداء في محطات الدائرة بقدر كبير من الأداء المنوع مع ارتباطه بعامل السرور والمرح.

ط-بعض وجهات النظر التربوية:

تتميز طريقة الأداء الدائري بالعديد من المزايا التربوية الهامة وقد يكون من أهمها أن التلاميذ يكتسبون درجة كبيرة من الوعي والدافعية نحو الممارسة والأداء.

وفي بداية الأداء بهذه الطريقة فإن المدرس لا يقوم فقط بشرح طريقة أداء التمرينات في كل محطة وكيفية تنظيم الانتقال من محطة لأخرى ولكن أيضا يقوم بتوضيح مفهوم وهدف هذه الطريقة لاكتساب وتنمية الصفات البدنية وبذلك يمكن إيقاظ الدافعية لدى التلاميذ نحو بذل المزيد من الجهد أثناء الأداء.

وتسهم هذه الطريقة في اكتساب التلاميذ العديد من السمات من بينهما سمة الاستقلالية والفاعلية، والأمانة والصدق، كما يرتبط الأداء بدرجة كبيرة بدافعية الانجاز والتحصيل ومحاولة التلاميذ لتحقيق أعلى مستوى.

كما يمكن من خلال هذه الطريقة اشراك بعض التلاميذ في بعض الواجبات أثناء الأداء مثل اشراكهم في إعطاء إشارات بدء ونهاية الأداء أو ملاحظة الأداء وإصلاح الأخطاء. وينبغي استثمار فترات الراحة بين الأداء في كل محطة وأخرى أو فترات التبديل بين المحطات في التوجيه التربوي للتلاميذ وتقييم الأداء.

الطريقة المركبة للأداء:

في درس التربية البدنية يمكن استخدام كل طريقة من الطرق السابق شرحها على حده، كما يمكن ربط أكثر من طريقة معا في نفس الوقت بصورة مركبة مع الاحتفاظ بالخصائص المميزة لكل طريقة وفي هذه الحالة ينبغي مراعاة عدم استخدام أكثر من طريقتين أو ثلاثة معا بصورة مركبة.

فمثلا يمكن في جزء من أجزاء درس التربية البدنية استخدام طريقة الأداء بالمواجهة وطريقة الأداء في مجموعات وطريقة الأداء في مجموعات باستخدام الواجبات الإضافية في وقت واحد لمجموعات مختلفة من التلاميذ.

ومن بين أهم أسباب استخدام أكثر من طريقة في وقت واحد ما يلي:

- عند تعدد المهارات الحركية المطلوب التدريب عليها.
- عند محاولة اكتساب وتنمية بعض الصفات البدنية بالإضافة إلى المهارات الحركية.
- لمواجهة النقص في بعض الأدوات أو الأجهزة المستخدمة.

ويمكن استخدام هذه الطريقة المركبة بصفة خاصة في درس الجمباز، كما يمكن استخدامها في درس الألعاب الرياضية ومسابقات الميدان والمضمار.

يتطلب استخدام الطريقة المركبة خصائص حمل الأداء. فعلى سبيل المثال ينبغي مراعاة ألا يسبق أداء التمرينات التي تتطلب درجة عالية من التركيز والانتباه (كما هو الحال عند تعليم بعض المهارات الحركية المعينة) أنواع من التمرينات تتطلب درجة عالية من الحمل (كما هو الحال في الأداء الدائري مثلا).

وفيما يلي نموذج للطريقة المركبة في درس التربية البدنية عند تقسيم الفصل إلى أربعة مجموعات:

- المجموعة الأولى: تقوم بتعلم أداء مهارة حركية من الوقوف بالمواجهة (مجموعة تعلم).
- المجموعة الثانية: تقوم بتكرار أداء مهارة حركية سبق تعلمها بهدف اتقانها بالإضافة إلى بعض الواجبات الإضافية عقب أداء المهارة مباشرة (مجموعة تثبيت).
- المجموعة الثالثة: تقوم بتكرار أداء مهارة حركية أخرى غير المجموعة السابقة (مجموعة تثبيت).
- المجموعة الرابعة: تقوم بأداء تمرين اختباري في بعض المهارات الحركية أو بعض الصفات البدنية (مجموعة اختبار للمستوى).

وقد أظهرت بعض التجارب التي أجريت في البيئات الأجنبية أن استخدام الطريقة المركبة في درس التربية البدنية يؤدي إلى زيادة فاعلية الدرس، إلا أنه يرتبط ببعض نواحي الصعوبة أثناء تنفيذ الدرس ويتطلب خبرة عالية من المدرس وتعاون تام من التلاميذ.

الفصل السادس

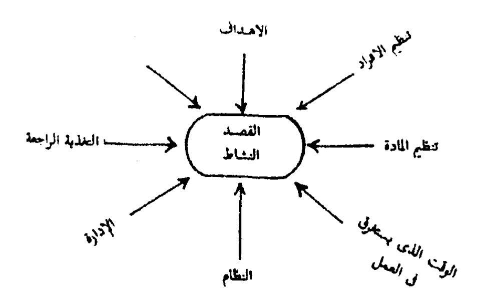
أساليب التدريس

أساليب التدريس

التدريس هو مجموعة علاقات مستمرة تنشأ بين المدرس والمتعلم. هذه العلاقات تساعد المتعلم على النمو، وعلى اكتساب المهارات في الأنشطة البدنية. فما هي إذا هذه العلاقات ؟ وكيف نُعرّفها؟ وكيف نعرف تأثيرها على المتعلم؟ وعلى المدرس؟ وما هي الاختبارات الممكنة في هذه العلاقات؟

إن خبرة المتعلم في دروس التربية البدنية تعكس مباشرة ما يفعله وما يقوله المدرس أثناء تفاعله مع المتعلم. ولذلك فالسؤال الرئيسي الذي يواجه كل مدرس في كل درس، هو "كيف أصل إلى تلاميذي"، أو "كيف أؤكد أن النشاط في الدرس يطابق القصد؟"

فالتدريس الناجح هو نتيجة التطابق بين ما يُقصد وما يحدث بالفعل في الدرس. وللوصول لهذا التطابق يجب أن يعرف المدرس العوامل التي يمكن أن تحقق أو تعوق هذا التطابق. والشكل (١) يوضح بعض العوامل والمسائل التي تؤثر على هذا التطابق. وهناك عوامل أخرى والتي تتواجد في واقع حجرة الدراسة.



العوامل التى تؤثر على تطابق النشاط مع القصد

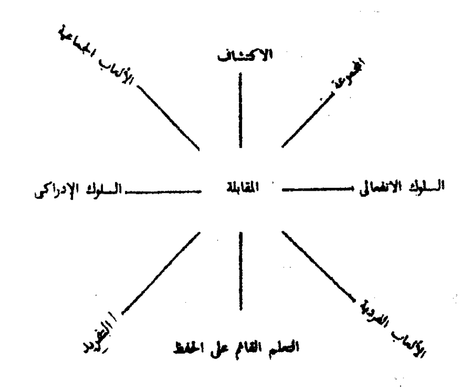
المسائل التقليدية فى التدريس :

وقد ظهرت نماذج ونظريات وفلسفات لكل من العوامل السابقة. فكيف إذا يمكن للمدرس أن يستخدم جميع هذه المعلومات في سلوك اتدريسه؟ كيف يعرف المدرس ماذا ينتقيه ولأي غرض؟

وفي محاولة البعض للإجابة على هذه الأسئلة، اتضح لهم ملاحظات ثلاث عن التدريس:

أولاً: مسألة المقابلة The versus Issue :

في السنوات الأخيرة، أثقل المدرس بأفكار وبرامج ونتائج أبحاث وغيرها من المواد لا حد لها، البعض يشكل عاملاً مساعداً للمدرس، والبعض الآخر غير مساعد له. ولكن جميعها تعالج مسائل في اتجاهات متضادة. بمعنى ما هو الأفضل هذا أو ذاك، وكل فكرة تمثل حلاً واحداً من مشاكل التربية البدنية، فالتعليم الإفرادي مقابل التعليم الجمعي، وحل المشكلة مقابل التعلم القائم على الحظ rote learning، وتعلم الألعاب الجماعية مقابل الرياضيات الفردية. وشكل (٢-٢) يوضح المسائل التي تسير في اتجاهات متضادة.



مسألة المقابة

وقد أدت هذه الاتجاهات المتضادة إلى ارتباط وعدم توازن في تعميم برامج التربية البدنية. فالاقتصار على إحدى هذه الأبعاد لا يفيد المتعلم. فالتلاميذ تحتاج أن تنشط وتنمو في جميع الأبعاد. كيف يمكن إذن للمدرس أن يستفيد من هذه الأبعاد في سلوك تدريسه. ولذلك كان هناك محاولات للبحث عن نظرية موحدة تهتم بجميع هذه الأبعاد ولا تفضل بعداً عن الآخر.

ثانياً: مسألة الخصوصية The Issue of idiosyncrasies :

يُنظر للتدريس على أنه نشاط يتسم بالخصوصية، معتمداً على القول أن التدريس تلقائي حدسي Intuitive spontaneous. وقد ينتج عن ذلك السماح دائماً للمدرس أن يعمل أي شيء. وقد عُبر عن النظرة التلقائية هذه بعبارات مثل:

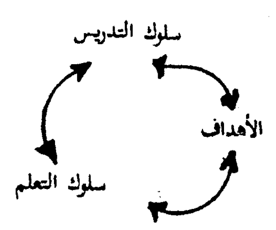
* "الحرية الفردية" Individual freedom
* "طريقتي" My way.
* "التدريس الابتكاري" Creative teaching
* "التدريس فن" Teaching is an art

ولا يجب أن ننكر تواجد أو قوة هذه الخصوصية، إلا أنها لا يمكن أن تخدم كنظرية للتدريس. فخصوصية التدريس لا يمكن أن تساعد في فهم التدريس وتأثيره على التعلم.

ولذلك احتاج الأمر أن يكون هناك بنيان للتدريس لا يعتمد على الخصوصية، وقد أدى ذلك إلى محاولات للبحث عن نظرية موحدة للتدريس مستقلة عن الخصوصية، وتكون متاحة لأي فرد ممن يرغب في استخدامها.

ثالثاً: علاقة المدرس -المتعلم- الأهداف:

إن التفاعل الذي يحدث بين المدرس والمتعلم يعكس دائماً سلوك تدريس وسلوك تعلم معين. هذا السلوك يؤدي إلى تحقيق الأهداف. والرابطة بين سلوك التدريس، وسلوك التعلم والأهداف لا تنفصم. فهذه العناصر الثلاث تتواجد في وحدة دائمة. وهذه العلاقات يمكن التعبير عنه بالشكل التالي:



فالعلاقة المتبادلة باستمرار بين هذه العناصر تعطي لنا ثلاث اختبارات في دراسة ظاهرة التدريس. فمن المكن أن نستفسر عن الأهداف ثم نبحث عن علاقة

المدرس بالمتعلم. ومن الممكن أن نستفسر عن سلوك المتعلم ثم نستقصي عن علاقات العنصرين الآخرين. والإمكانية الثالثة، هي دراسة سلوك المدرس كنقطة بداية، ثم نحدد الاختيارات الممكنة في علاقة المدرس-المتعلم-الأهداف. وفي محاولة لوضع نظرية موحدة للتدريس، استخدم سلوك المدرس كنقطة بداية لهذه النظرية.

النظرية الموحدة للتدريس:

إن المسائل السابقة الذكر قد أدت إلى ظهور نظرية موحدة للتدريس رائدها موسكا موستون ١٩٦٦ Muska Mosston. وقد أطلق عليها طيف أساليب التدريس Spectrum of teaching styles بمعنى أنها سلسلة من أساليب التدريس مرتبطة بعضها البعض. وقد طبقت هذه النظرية بتوسع في مجال التربية البدنية. ومنذ ذلك الوقت يعمل بها المدرسون بنجاح.

والملامح الأساسية لهذه النظرية تتمثل في الآتي:

١- البنيان المتكامل للتدريس، والذي يحدد بنية ووظيفة كل أسلوب ويحدد مكانه في الطيف أو السلسلة.

٢- كل أسلوب للتدريس على السلسلة، يحدد علاقة معينة بين سلوك المدرس، وسلوك المتعلم ونواتج التعلم (الأهداف) في فقرة لفظية[1] معينة episode. وفهم هذه الرابطة في كل أسلوب، يزيد من احتمال انتقاء مدرس لأسلوب يمكن أن يحقق نواتج التعلم المتوقعة في كل من الموضوع الدراسي وسلوك المتعلم.

٣- جميع الأساليب على السلسة متساوية في قمتها، مبنية على أنه لا يوجد شيء مقابل آخر Nonversus Basis.

٤- لكل أسلوب قواعده الخاصة للتفاعل، والسلوك اللفظي، وإجراءات التغذية الراجعة..إلخ.

٥- كل أسلوب له دور معين في نماء المتعلم من الناحية البدنية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية. ولذلك لا يوجد أسلوب واحد يمكن أن يسهم في التنمية الكاملة للمتعلم. فالمرونة على سلسلة أساليب التدريس هي فقط التي يمكن أن توصلنا إلى أهدافنا

---

(١) الفقرة اللفظية Fpisode هي عبارة عن سلسلة من الإجراءات اللفظية التي تدور حول محور معين، فمثلا السؤال الموجه من المدرس إلى التلميذ، وكل الإجراءات اللفظية، بين المدرس والتلميذ، مثل الإجابات اللفظية والحركية وتعليق المدرس عليها ورفضها أو قبولها وتدعيم الصحيح منها، والتي ترتبط مباشرة بهذا السؤال، تعتبر فقرة لفظية، فهي وحدة من الزمن يسلك فيها المدرس والمتعلم أسلوب تدريس معين لتحقيق الأهداف المطلوبة.

التربوية. فيرتبط أهمية كل أسلوب بالظروف التي نهيئها للتعلم. فلا يوجد أسلوب واحد يناسب جميع التلاميذ ويلائم كل الظروف. وتهدف هذه الأساليب إلى إمداد المدرس باختيارات متعددة بسلوك التدريس، يختار من بينها الأسلوب الذي يكون مناسباً لسلوك المتعلم.

وفيما يلي نعرض مفاهيم عن أساليب موستون للتدريس:

أولاً : سلوك التدريس هو سلسلة من اتخاذ القرار. وهذا المفهوم ينبثق منه بنيان أساليب التدريس بأكمله. فكل نشاط تدريسي مدروس هو نتيجة قرار يُتخذ من قبل. والفهم لطبيعة القرارات الممكنة وتأثيرها على الأفراد، يُمكن أن يخدم كأساس لنظرية موحدة.

ثانياً: كل أسلوب له بنية، وهذه البنية تشمل القرارات التي يجب أن تتخذ دائماً في أي فقرة لفظية تعليمية -تعلمية Episode وهي قرارات تخص بنود الأهداف، وموضوع الدراسة، وأنشطة معينة، ومسائل التنظيم، وأشكال التغذية الراجعة للمتعلم وهكذا.

وتنظم بنود القرارات هذه في ثلاث مجموعات تمثل تعاقب القرارات في أي عملية تعليم-تعلم. وتتضمن المجموعة الأولى (Pre impact) قرارات تتخذ مسبقاً قبل مواجهة التلاميذ. وهي قرارات التخطيط. وتتضمن المجموعة الثانية (impact) قرارات تتخذ أثناء أداء العمل. أما المجموعة الثالثة (-Past impacte) وتتضمن قرارات تتخذ بالنسبة لتقويم هذا الأداء، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلم.

وهذه المجموعات الثلاث معاً تكون بنية أي أسلوب للتدريس، وتتخذ دائماً في أي فقرة من فقرات التعليم اللفظية.

رابعاً: إن بنية كل أسلوب من أساليب التدريس ومكانه على سلسلة الأساليب Spectrum، تتحدد بمن الذي يتخذ القرار. فكلاً من المدرس والمتعلم يمكن أن يتخذا قرارات من أدنى إلى أقصى حد عن البنود في بنية الأسلوب.

خامساً: وبتطبيق هذه الأفكار المحددة للبنية، يصبح من الإمكانية التحديد والتمييز بين أساليب معينة تتدرج من التعليم بالعرض التوضيحي Command Style إلى أن تنتهي بأسلوب يسمح فيه للمتعلم بالاكتشاف Discovery.

قـرارات التخطـيط :

قبل تدريس أي فقرة لفظية، يجب عل المدرس أن يتخذ القرارات عن الآتي:

١- هدف الفقرة اللفظية -وهذا القرار يحدد غرض الفقرة اللفظية.

٢- اختيار أسلوب التدريس -عندما يفهم المدرس سلسلة الأساليب، فيمكنـه أن يقـرر أسلوب تدريس يمكن أن يحقق أهداف الفقرة اللفظية.

٣- أسلوب التعلم المتوقع -إن القرارات السابقة تؤدي إلى التعرف علـى أسـلوب تعلـم ملائم والذي يعكس أسلوب التدريس.

٤- لمن يوجه التعليم -فـالقرار هنـا يخـص مـن الـذي يخاطبـه المـدرس أثنـاء الفقـرة اللفظية- هل الفصل بأكمله، أو مجموعة واحدة منه، أو أحد الأفراد.

٥- موضوع الدراسة -يتخذ القرار عن موضوع الدراسة الذي سيعلم، وما هي الأعمـال التي يعرضها المدرس للمتعلم.. وهذا البد يتضمن أربع قرارات إضافية:

(أ) لماذا هذا الموضوع الدراسيSubject matter، وهل هذا العمل يحقق الهدف؟

(ب) الكم-كل عمل في التربية البدنية له كم، (تكرار عشرين مرة، الجري لمسـافة نصف ميل..إلخ) فما هو الكم المناسب؟

(جـ) الجودة -كل عمل يؤدي، يمثل مستوى من الجودة. فما هو مستوى الجـودة المطلوبة؟

(د) الترتيب. كل عمل في التربيـة البدنيـة لـه ترتيـب معـين (تصميـم، تعـاقب الحركات).

٦- المكان -كل عمل يؤدي في مكان معين، فما هو أنسبها؟

٧- متى يقوم المدرس بالتعليم -وهذه الفئة تتضمن قرارات عن جوانب زمنية عدة:

(أ) وقت البدء- فكل عمل مثل الجري أو الوثـب أو الرمـي، لـه وقتـه المناسـب لبداية تعليمه بالدرس.

(ب) التوقيت والإيقاع -لكل حركة التوقيت والإيقاع المناسب لها.

(جـ) الدوام -جميع الأنشطة تستغرق فترة معينة من الزمن.

(د) وقت التوقف -كل عمل ينتهي ف يوقت معين.

(هـ) الراحة -تتخذ قرارات الراحة بين عملين متتاليين.

(و)الانتهاء -يتخذ القرار عن إنهاء الفقرة اللفظية بأكملها.

٨- أوضاع الجسم –جميع الأعمال في التربية البدنية تتضمن أشكالاً عدة من الأوضاع لتحقق الهدف من العمل. فما هي الأوضاع التي تسهم أكثر في تحقيق الهدف.

٩- المظهر – وهذا القرار يشير إلى مظهر المتعلمين في صالة اللعب أو الملعب.

١٠- التوصيل –يجب أن يُتخذ قرار عن نوع التوصيل المستخدم أثناء الفقرة اللفظية (المحادثة ، العروض).

١١- معالجة الأسئلة –في أي فقرة لفظية ، يمكن أن تثار فيها أسئلة من جانب المتعلمين- كيف يمكن للمدرس أن يتعامل مع الأسئلة المتعددة؟

١٢- إجراءات تنظيمية ، وهذه الفئة تتضمن ترتيبات للأجهزة والأدوات اللازمة لإتمام الفقرة اللفظية.

١٣- البارامتير-يجب أن يتخذ قرار بارامتري عن حدود أي فئة من الفئات السابقة ، يخص المكان والوقت..إلخ.

١٤- مناخ الفصل –وهذه الفئة تشير إلى المناخ الاجتماعي والانفعالي في الفصل أثناء الفقرة اللفظية ويتحدد المناخ بجميع القرارات التي تتخذ في الفئات السابقة.

١٥- إجراءات ومواد تقويمية –ما نوع التقويم الذي سيستخدم بعد أدء عمل من الأعمال؟

١٦- بنود أخرى يمكن إضافتها.

هذه البنود الستة عشر من القرارات تتضمن مجموعة قرارات التخطيط في بنية كل أسلوب من أساليب التدريس. وهذه القرارات هي التي يجب أن تتخذ قبل أن يبدأ التلاميذ الفقرة اللفظية.

قرارات التنفيذ :

وتتضمن قرارات التنفيذ مجموعة القرارات التي تختص بنقل وأداء الأعمال وهي:

١- استخدام قرارات التخطيط والالتزام بها (من٣-١٣).

٢- قرارات التعديل التي تتخذ في حالة التعثر في أي بند من البنود السابقة. ففي بعض الأوقات، لا تسير الأمور كما هو متوقع في بند من البنود، وعندما يحدث ذلك يتخذ قرار للتعديل، وتستمر الفقرة اللفظية دون توقف.

٣- قرارات أخرى يمكن إضافتها.

قرارات التغذية الراجعة والتقويم:

وهذه القرارات تختص بتقويم الأداء والتغذية الراجعة التي تعطي للمتعلمين والتي تتخذ أثناء وبعد أداء عمل ما. و تأتي الخطوات التالية متتابعة في هذه القرارات.

تجميع الاخطارات عن الأداء:

يجب أن يتابع المدرس أداء المتعلم وتجمع الأخطارات قبل اتخاذ قرار عن الخطوة التالية:

تقدير الأخطار بالمحك:

يعد ملاحظة الأداء، يمكن للفرد أن يتخذ قراراً عن مدى فاعلية الأداء بالنسبة للمحك الموضوع (الهدف التعليمي).

أشكال التغذية الراجعة :

يعد تجميع الاخطارات عن الأداء، وتقدير مستوى جودة الأداء، يمكن إعطاء التغذية الراجعة. والتغذية الراجعة يمكن أن تعطى بطرق منوعة، فيمكن أن تعطى بتغيرات تظهر على الوجه، أو باللمس، أو أساساً بالحديث. وهذه الأشكال جميعها تستخدم للتوصيل بين المدرس والتلميذ. فهناك تغذية راجعة تصحيحية وهي التي تحدد الخطأ وكيفية تصحيحه، تغذية رجعية تقديرية وتتضمن كلمات مثل "جيد" و"خطأ"، تغذية راجعة محايدة، وتتضمن عبارات محايدة "أنت تقدر على أداء التصويبة"، تغذية راجعة غير واضحة، مثل "لا بأس" ، "جيد لحد ما".

كما أن بعد اكتمال الفقرة اللفظية، يمكن اتخاذ قرار عن الأسلوب وفاعليته في تحقيق الهدف أو الأهداف.

وكذلك بعد اكتمال الفقرة اللفظية، يمكن اتخاذ قرار عن سلوك المتعلم. فهل أظهر المتعلمون السلوك الذي يعكس سلوك المدرس؟

إن مجموعة القرارات الثلاث، والتي تخص التخطيط والتنفيذ والتقويم تحدد البنية الأساسية لكل أسلوب. وهذه البنية هي أساس أساليب التدريس، فكيف إذن نصمم أسلوب معين؟ وما الذي يميز أسلوب عن الآخر؟، وما هو الأسلوب الأول في سلسلة الأساليب؟ ، وكم عدد الأساليب في هذه السلسلة؟

وقبل أن نبدأ في شرح الأسلوب الأول وهو التعليم بالعرض التوضيحي يجب أن نتذكر أن سلسلة أساليب التدريس ليست متصلاً ذي طرفين مضادين، ويعني هذا أننا

يجب أن نفهم أن كـل أسلوب إذا استخدم أثنـاء فـترة مـن الزمـن، يمكـن أن يحقـق مجموعة معينة من الأهداف. فإذا تغيرت الأهداف، يجب أن نختار أساليب أخرى.

في علاقات التعليم -التعلم، لا يوجد أسـلوب أفضـل مـن الآخـر كما لا يوجـد أسلوب واحد يمكن أن يحقق جميع أهداف التربية البدنية، ولكن يمكن أن يحقق فقـط جزءاً منها. وغرض سلسلة أساليب التدريس هو إبراز مكان كل أسلوب، والتعرف علـى علاقته بالأساليب الأخرى. ،أقصى هدف لسلسلة أساليب التدريس هو إعطاء المدرسـين نظرية كاملة عن التدريس تمكنهم من أن يكونوا أكثر مرونة وأكثر تأثيراً على التعلم.

أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (أ)

Command Style

بنــية أسلــوب (أ)

في أي ممارسة لنشاطات التعليم-التعلم، هناك شخصان معنيان باتخاذ القرار – المدرس والمتعلم. وأسلوب التعليم بالعروض التوضيحية هو أول أسلوب في سلسلة أساليب التدريس، ويتميز بأن المدرس هو الذي يتخذ جميع القرارات في بنية هذا الأسلوب، من التخطيط والتنفيذ والتقويم. ودور المتعلم من الناحية الأخرى هو أن يـؤدي، وأن يتـابع، وأن يطيع.

إن أسـاس أسلوب التعليـم بـالعروض التوضيحيـة هـو العلاقـة المباشـرة بـين تنبيهات المدرس واستجابة الطالب. فإشارة الأمر من قبل المدرس تسبق كـل حركـة مـن قبل التلميذ. وتؤدي الحركة حسب النموذج الذي يقدمه المدرس. وبذلـك يتخـذ المـدرس جميع القرارات عن المكان، والأوضاع الحركية، والوقت، والبدء، والتوقيت، والإيقـاع، و وقت انتهاء الفترة المخصصة للتعلم والراحة.

	أ
قرارات التخطيط	م
قرارات التنفيذ	م
قرارات التقويم	م

م = المدرس

بنية أسلوب التدريس بالعرض التوضيحي

أهداف أسلوب (أ):

هذا الأسلوب يؤدي بالمتعلم أن يحقق الأهداف التالية:

١- الاستجابة المباشرة للمثير.

٢- التماثـل Uniformity.

٣- الخضـوع Conformity.

٤- أداء جميع التلاميذ في وقت واحد Synchronized.

٥- التقيد بنموذج سابق.

٦- أداء مطابق للنموذج.

٧- ضبط ودقة الاستجابة.

٨- ثبات التقاليد الثقافية عن طريق العادات، والملابس، والاحتفالات.

٩- الاحتفاظ بالمعايير الجمالية.

١٠- تدعيم روح الجماعة.

١١- الكفاية في استخدام الوقت.

١٢- الآمـــان.

١٣- وغير ذلك.

وصف الفقرة اللفظية لأسلوب (أ)

إن الفقرة اللفظية بأسلوب التعليم بالعرض التوضيحي يجب أن تعكس جوهر العلاقة، فالمدرس يتخذ جميع القرارات والمتعلم يستجيب لكل قرار. وفي هذه الفقرة اللفظية، تكون الصلة بين سلوك المتعلم وسلوك المدرس قائمة في كل حركة تؤدى، فالمدرس يعطي إشارة بالأمر لك لحركة، والمتعلم يؤدي طبقا لذلك. ونجد أمثلة لهذه العلاقة في فصول البالية، والرقص، والتمرينات الهوائية. و أحيانا تستخدم إشارة الأمر وتكنيك الإيقاع، من أفراد أو أجهزة أخرى، مثل الموسيقى في التمرينات الهوائية أو من تلميذ يقود فصل في تمرينات الإحماء، ويستمر جوهر العلاقة لا يتغير؛ فشخص واحد هو الذي يتخذ جميع القرارات للآخرين، فإذا تواجدت هذه العلاقة، فتتحقق الأهداف من هذا الأسلوب.

والمدرس الذي يرغب في استدام هذا الأسلوب، يحتاج لأن يكون متفهما لبنية هذا الأسلوب وتعاقب القرارات، واللاعقات المكنة بين إشارات العمل والاستجابات

المتوقعة، وكذلك ملاءمة العمل مع قدرات المتعلمين (القدرة على تأدية الحركات بدرجة معقولة من الدقة والالتزام بنموذج العرض).

والخطوات التالية تصف استخدام بنيـة أسـلوب التعليـم بـالعرض التوجيـهي، هذه العملية تتضمن قرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

(أ) قرارات التخطيط :

إن غرض قرارات التخطيط هو وضع خطة التفاعل بين المدرس والمتعلم. ويكـون دور المدرس هو اتخاذ قرارات عن الفئات المذكورة في الشكل التالى.

الموضوع الدراسى .... الهدف العام من الدرس						
رقم الفقرة اللفظية	الموضوع الدراسى / الأعمال الخاصة	الاهداف / الموضوع الدراسى والدور	الاسلوب	اجراءات تنظيمية / تنظيم المتعلمين ، ورقة العمل..الخ	الزمن	ملاحظات
١ ٢ ٣ ٤ . . الخ						

خطة الدرس

وفيما يلي نوضح بنود هذه الخطة :

١- تحديد الموضوع الدراسي: (كرة السلة ، تمرينات ، جمباز ، كرة القدم..إلخ).

٢- تحديد الهدف العام من الدرس: بمعنى الانجازات المتوقعة في نهاية الدرس.

٣- تحديد رقم الفقرة اللفظية بالدرس: والفقرة اللفظية هي وحدة مـن الزمـن، يسـلك فيها المدرس والمتعلم نفس الأسلوب لتحقيق نفس الأهداف.

ويتكون الدرس من فقرة أو عـدة فقـرات لفظيـة. كـل فقـرة تخطـط مـن حيـث الأسلوب (المدرس-المتعلم-الهدف)، والنشاط والإجراءات النظامية. وفي أغلب الأحيـان، يتكون الدرس من أكثر من فقرة لفظية، وتحدد لكل فقرة لفظية خطة خاصة بها.

٤- الأعمال الخاصة: وتصف الأعمال التي سينشغل فيها المتعلم لتحقيق الهدف العام من الفقرة اللفظية.

٥- الأهداف: إن أهداف الفقرة اللفظية تشكل السبب الذي من أجله يتم اختيار عمل معين. هذه الأهداف، قد تخص الموضوع الدراسي (ماذا سيؤدي في رياضة معينة، أو في رقصة معينة)، أو قد تخص دور المتعلم لتنمية قيم معينة مثـل التكيف مـع الجماعة Socialization، والتعاون والروح الرياضية، والأمانة وهكـذا. وفي خطـة الدرس، يحدد دور كل من المعلم والمتعلم عندما تكـون مثـل هـذه الأهـداف، هـي محور الفقرة اللفظية.

٦- الأسلوب: يحدد الأسلوب الذي يحقق الأهداف.

٧- النظام: تحدد إجراءات النظام للفقرة اللفظيـة مـن حيـث تنظيـم الأفـراد وتنظيـم الأدوات، وورقة العمـل إن كـان لهـا ضـرورة لوصـف وتوضيـح النقـاط الهامـة في العمل. ويمكن أن يتلقى كل تلميذ ورقة عمل، أو تعلق على لوحة الإعلانات.

٨- الزمن: يحدد زمن مناسب لكل فقرة حتى يمكن لجميع أو أغلب المتعلمين تحقيق الأهداف. وهذا القرار يعتمد على المعرفة بالعمل، ومقدرة المتعلمين، والأهداف.

٩- ملاحظات: يخصص مكان للملاحظات، وتسـتخدم عبـارات وأسـئلة واقتراحـات تسجل بعد تنفيذ الدرس. وهي تتضمن ملاحظات عمن قد أدى جيدا ومـن الـذي يحتاج إلى مساعدة والتعديلات اللازمة للدرس اللاحق، أو الأسئلة التي تحتاج إلى حل. وهذا ما يسمى التحضير البعدي.

(ب) قرارات التنفيذ:

وهي تشكل وقت العمـل. والغـرض مـن القـرارات هنـا، هـو تنشـيط المتعلمـين ومتابعتهم لقرارات التخطيط، فهي تحول القصد إلى نشاط. ففي أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (كمـا هـو في جميـع الأسـاليب الأخـرى)، يجـب أن يعـرف ويفـهم المتعلم توقعات الفقرة اللفظية. فيجب أن يعرف التوقعات من أداء العمل، ومن علاقـة المـدرس والتلميذ (دور المدرس والتلميذ). فإذا عرفت التوقعات، فيمكن أن يتحمل كل من المدرس

والمتعلم مسئولية سلوكها. ولذلك يجب على المدرس أن يتخذ قرارات متتالية، لتحديد شكل الفقرة اللفظية في أسلوب التوجيه بالعرض التوضيحي.

وتحديد شكل الفقرة اللفظية يتضمن العناصر التالية:

(أ) شرح أدوار كل من المدرس والتلميذ.

(ب) توصيل الموضوع الدراسي.

(جـ) شرح الإجراءات التنظيمية.

وهذه العناصر الثلاث تكون ثابتة في كل فقترة لفظية، وتظهر بالترتيب المذكور. فشرح الأدوار، تشير إلى توقعات سلوك كل من المدرس والمتعلم، أما توصيل الموضوع الدراسي فيؤدي إلى ما يجب أن يتم في العمل، كما أن الإجراءات التنظيمية تحدد البارامترات لبيئة العمل.

(جـ) قرارات التقويم:

إن مجموعة هذه القرارات تعطي تغذية راجعة للمتعلم عن أداء العمل وعن دوره في متابعة قرارات المدرس.

يعتبر هذا الأسلوب خبرة نشاط، فتكرار الحركة وتقليد النموذج يسهم في النمو البدني. فقليل من الوقت يستخدم للعروض والشرح، أما وقت الانشغال بالعمل في هذا الأسلوب يكون طويلا.

مضمون الأسلوب (أ)

كل أسلوب على السلسلة يؤثر على المتعلم بطرق مختلفة ويؤثر أيضا على سلوك المدرس واختيار وتصميم النشاط.

فإذا استخدم أسلوب التدريس بالعروض التوضيحية في فقرة لفظية، فيكون مضمون ذلك ما يأتي:

١- الموضوع الدراسي ثابت، ويمثل مستوى واحد.

٢- يتعلم التلميذ الموضوع الدراسي بالاسترجاع المباشر وعن طريق الأداء المتكرر.

٣- يمكن تقسيم الموضوع الدراسي إلى أجزائه التي يمكن أن تؤدى بإجراءات المثير - الاستجابة، كما يمكن أن يتعلم في فترة وجيزة من الوقت.

٤- المدرس هو الخبير من حيث اختيار الموضوع الدراسي.

٥- كلما كانت سرعة الاسترجاع recall كبيرة، كلما كان المتعلم أكثر كفاية في التحرك إلى جوانب أخرى من الموضوع الدراسي.

٦- الفروق الفردية لا ينظر إليها، وبدلا من ذلك، يكون الاهتمام بتقليد الموضوع الدراسي المختار.

٧- عن طريق التقليد المتكرر، يمكن أن تؤدي المجموعة عملا متماثلا.

٨- يصل المتعلم بسرعة إلى التقدم في العمل.

٩- إن أقصى هدف للأداء، هو تقليل انحراف كل فرد عن النموذج.

قنوات النمو في أسلوب (أ):

وللتعرف على مستوى النمو في كل أسلوب، يجب أن نفحص أربع قنوات هي: البدنية ، الاجتماعية ، الانفعالية ، المعرفية.

وكل فرد يمكن أن يتحرك في هذه القنوات من أدنى إلى أقصى نمو، أو بينهما. ولكي يكون افتراضنا مقبولا عن العلاقة بين أسلوب معين وقنوات النمو فيه يجب أن نستخدم محكا أو أكثر، وهذه المحكات يمكن أن تكون، درجة الاستقلالية، أو درجة الاعتماد على الغير، أو الابتكار، أو النشاط الجماعي، وربما غير ذلك. ويختلف مكان الفرد على القنوات المختلفة باختلاف المحكات.

وعند فحص محك الاستقلالية نتساءل عن مدى استقلالية الفرد في أسلوب (أ) لاتخاذ قرارات عن كل من قنوات النمو. فطالما أن دور المتعلم هو التبعية والطاعة، فمكان المتعلم في القناة البدنية يكون في اتجاه أدنى استقلالية. فالمتعلم لا يتخذ قرارات عن النمو البدني والمدرس هو الذي يفعل ذلك. ويحتاج النمو الاجتماعي إلى تفاعل اجتماعي، وفي أسلوب (أ) لا يتاح للمتعلم إلا فرص قليلة جدا على قناة النمو الاجتماعي، يتجه نحو الحد الأدنى له. وتشير القناة الانفعالية إلى مستويات الراحة النفسية Self-confort، والقدرة على القبول الذاتي Self-acceptance في متابعة الأعمال البدنية. ومكان الفرد على هذه القناة قد يكون له شقين: فبعض الأفراد يفضلون التلقين من الغير؛ ويشعرون براحة كبيرة مع هذا الأسلوب. فيكون مكانهم نحو أقصى هذه القناة. والبعض لا يمكن أن يقبلوا القرارات التي تتخذ لهم من الغير، وهؤلاء يكون مكانهم نحو أدنى هذه القناة.

وفي الأسلوب (أ) لا ينشغل المتعلم في كثير من العمليات المعرفية. فالعملية المعرفية الرئيسية هي التذكر memory. وإذا كان اهتمامنا منصبا على عملية التذكر وحدها، فيكون المكان على القناة المعرفية نحو الأقصى. ولكن النمو المعرفي يعني الاشتراك في عدة عمليات مثل المقارنة والمضاهاة، والتصنيف، وحل المشكلة، ووضع الفروض، والابتكار. وأسلوب (أ)لا يدعو المتعلم للاشتراك في هذه العمليات، وفي هذه الحالة يكون المكان على القناة العرفية متجها نحو الأدنى. وشكل (٢-٥) يوضح قنوات النمو في أسلوب (أ).

أ

المنظور الأستقلالى

ادنى ← → اقصى

النمو البدنى	×
النمو الاجتماعى	×
النمو الانفعالى	×
النمو المعرفى	×

قنوات النمو فى أسلوب التعليم بالعرض التوضيحى

أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس (ب)

The Practice Style

بنية الأسلوب:

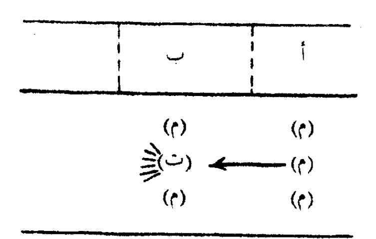
ولكي يحدد ويصمم الأسلوب التالي في سلسلة التدريس يجب أن يحدث تغير، وذلك بتحويل قرارات معينة من المدرس إلى المتعلم. وهذا التحويل يحدث في الفئات التسع التالية الخاصة بمجموعة القرارات التنفيذية.

١- الأوضاع. ٤- وقت البداية للعمل. ٧- الراحة.
٢- المكان. ٥- التوقيت والإيقاع الحركي. ٨- المظهر.
٣- نظام الأعمال. ٦- الانتهاء من العمل. ٩- إلقاء أسئلة للتوضيح.

أما قرارات التخطيط والتقويم فتستمر كما هي مثل الأسلوب السابق، فالمدرس هو الذي يقوم باتخاذ هذه القرارات.

ففي بنية هذا الأسلوب، يكون دور المدرس هو اتخاذ جميع قرارات التخطيط والتقويم. وفي مجموعة القرارات التنفيذية، يحول المدرس تسع قرارات للمتعلم. ودور المتعلم هي هذا الأسلوب هو أداء العمل المقدم له من المدرس وكذلك اتخاذ القرارات الإفرادية Individualzing. فالمدرس يجب أن يعتاد على ألا يعطي أوامر لكل حركة، أو عمل، أو نشاط. ويجب على المدرس أن يعطي الفرصة للمتعلم ليتعلم كيف يتخذ هذه القرارات التسع داخل "الباراميتر" الذي يقرره المدرس.

وفي قرارات التقويم يلاحظ المدرس الأداء، ويعطي تغذية راجعة لكل متعلم. وهذا يتطلب من المدرس أن يتجول بين التلاميذ بطريقة منظمة ومخططة، تسمح له بإعطاء التغذية الراجعة الخاصة بتصحيح أداء كل تلميذ على حدة. ويتميز هذا الأسلوب بتوفير زمن كاف للتطبيق والهدف من استخدام هذا الأسلوب هو تعليم المهارة في ظروف تسمح بتوفير أقصى وقت لتطبيقها ويستخدم هذا الأسلوب بعد أسلوب (أ) مباشرة أي عند تحسين الأداء الفني للمهارة وإتقانه كما فى الشكل التالى .



بنية أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس

إن تحويل قرارات معينة من المدرس إلى المتعلم، توجد علاقات جديدة بين المدرس والمتعلم، وبين المتعلم والأعمال التي يؤديها، وبين المتعلمين أنفسهم. هذا الأسلوب يوجد ظروف للتعلم، ويحقق مجموعة مختلفة من الأهداف، منها ما لها صلة بالأداء أي بالموضوع الدراسي، وأخرى لها صلة أكثر بالفرد من حيث دوره في هذا الأسلوب.

أهـداف مرتبطـة بالموضـوع الدراسـي:

١- ممارسة الأعمال المطلوبة كما شرحت.

٢-الاقتراب من أداء الأعمال المطلوبة على قدر الإمكان.

٣-التعرف بالخبرة أن الأداء الكفء مرتبط بتكرار العلم.

٤-التعرف بالخبرة أن أداء العمل مرتبط بوقت.

٥-التعرف بالخبرة أن الأداء الكفء مرتبط بالمعلومات عن الأداء.

٦-التعرف بالخبرة أن هذه المعلومات يمكن الحصول عليها من أشكال متعددة من التغذية الراجعة التي يوفرها المدرس.

أهداف مرتبطة بدور المتعلم:

١- اتخاذ القرارات التسع التي انتقلت للمتعلم عند تنفيذ قرارات التخطيط.

٢- التعرف بالخبرة بأن اتخاذ القرار يلائم تعلم العمل.

٣- الدخول في أول العمل الافرادي لفترة معينة.

٤- الدخول في خبرة الفقرات اللفظية بأسلوب (ب) الذي يتبع أو يسبق الفقرات اللفظية بأسلوب (أ). تعلم تحويل القرارات والانتقال فيما بين هذين الأسلوبين.

٥- الدخول في خبرة علاقة جديدة واحد لوحد مع المدرس، والتي تتضمن توقع التغذية الراجعة الخاصة للفرد.

٦- يكون الفرد متقبلا لأدائه في العمل دون إجراء مقارنة دائمة مع الآخرين.

٧- يحترم دور المتعلمين الآخرين وقراراتهم في الفئات التسع.

٨- يكون المتعلم مسؤولا عن توالي القرارات التسع.

وصف أسلوب (ب):

إن إحدى الاختلافات الرئيسية بين أسلوب التعليم بالعروض التوضيحية وأسلوب التطبيق بتوجيه المدرس هو استخدام الوقت. فكما لاحظنا في أسلوب التعلم بالعروض التوضيحية، كما كل استجابة من المتعلم، مرتبطة مباشرة بإشارة من المدرس. وفي أسلوب التطبيق الموجه من المدرس، هناك فترة من الزمن متاحة للمتعلم لممارسة العمل، بعد تحديد السرعة والإيقاع وإعطاء إشارة البدء. وهذا البعد الزمني أساسي لتعلم العمل ولاتخاذ القرارات. فالمدرس عندما يأمر التلاميذ بالذهاب لبدء العمل، يقوم

التلاميذ باتخاذ التسع قرارات السابقة. وأثناء ممارسة التلاميذ العمل، يكون لدى المدرس الوقت للتحرك بينهم، يلاحظ الأداء الفردي، ويعطي التغذية الراجعة للأفراد. إن الفقرات اللفظية بهذا الأسلوب يمكن أن تناسب جميع مجالات الموضوعات الدراسية.

والخطوات التالية تصف استخدام بنية هذا الأسلوب.

(أ) قرارات التخطيط :

كما هو في أسلوب (أ)

(ب) قرارات التنفيذ:

يجب أن يشرح المدرس أسلوب التنفيذ للمتعلم، ومسئوليته في أخذ القرارات التسع خاصة عند استخدام التلاميذ لهذا الأسلوب لأول مرة.

ويقوم المدرس بالآتي:

١- يأمر المدرس التلاميذ بالوقوف قريبا منه.

٢- يبصر المدرس التلاميذ بأهداف الأسلوب.

(أ) إعطاء وقت لكل متعلم ليعمل بمفرده.

(ب) إتاحة فرصة للمدرس لإعطاء التغذية الراجعة للأفراد.

٣- يشرح المدرس دور المتعلم في اتخاذ القرارات التسع السابقة.

٤- يشرح المدرس دوره قبل المتعلمين، ويتمثل في:

(أ) ملاحظة التلاميذ وإعطاء التغذية الراجعة.

(ب) الإجابة على تساؤلات المتعلم.

٥- يقدم المدرس العمل، ويجب أن يراعى عناصر التوصيل التالية والاختيار داخل كل عنصر:

(أ) المحتوى: فكل عمل له محتوى معين ويتمثل في ماذا سيؤدي.

(ب) الطريقة: كل عمل يمكن أن يقدم من خلال طرق مختلفة، بصرية، أو سمعية، أو بصري سمعية، أو لمسية. والمدرس عليه أن يقرر أي الطرق هي الأفضل للعمل المطلوب.

(جـ) التقديم: كل طريقة من الطرق السابقة لها شكل خاص لتقديمها للنشاط، وللمدرس الاختيار في أن يقوم بالمحادثة عن العمل، أو يعطي

نموذجا، أو يستخدم الاثنين معا. ويتوقف اختيار كل طريقة على طبيعة العمل، وعلى الموقف القائم، وعلى غرض التوصيل. فأحيانا قد يعطى نموذج العمل صورة واضحة لما سيؤدى، وأحيانا أخرى، يحتاج المدرس لكلمات قليلة لتوضيح العمل.

(د) الوسائل التعليمية: هناك وسائل متعددة تستخدم لتوصيل العمل: المدرس، الفيلم، الفيديو، أو ورقة العمل. فيجب أن يكون هناك قرارا عن الوسيلة التي يتم اختيارها.

بالإضافة لذلك يحدد المدرس حجم كل عمل (عدد التكرارات وزمن وترتيب الأعمال).

٦- عند هذه النقطة، يعرف المتعلمون توقعات الأدوار ومتطلبات الأعمال الدراسية. وبعد ذلك يعد المدرس "الباراميتر" والإجراءات التنظيمية للفقرة اللفظية. ويتضمن "الباراميتر" قرارات عن طول فترة الفقرة اللفظية، والمكان المناسب لأداء الأعمال. ويجب أن يتخذ المدرس قرارا عما سوف يؤديه التلميذ إذا تم العمل قبل الوقت المحدد له.

أما الإجراءات التنظيمية فتتضمن قرارات عن الأدوات والأجهزة والمواد المختلفة.

٧- عندما تستكمل الصورة للتلاميذ يجيب المدرس على أي أسئلة للاستفسار، قبل أن يأمر ببدء العمل.

٨- يبدأ المتعلمون في اتخاذ قرارات التنفيذ التي أسندت إليهم، وعندما ينتشرون للتنفيذ، على كل متعلم أن يتخذ قراره فيما يتعلق بالمكان، ويقوم بممارسة العمل، وعليه أن يتخذ باقي القرارات.

٩- يلاحظ المدرس أداء التلاميذ في اللحظات الأولى للفقرة اللفظية، ثم يتحرك بين المتعلمين ليساعد كل متعلم.

(جـ) قرارات التقويم:

إن عرض قرارات التقويم هو إعطاء تغذية راجعة لجميع المتعلمين. ولإتمام ذلك، يتحرك المدرس من متعلم إلى الآخر ليلاحظ كلا من الأداء في العمل وعملية اتخاذ القرار، ثم يعطي تغذية راجعة. وأثناء هذه العملية، على المدرس أن يهتم بالجوانب التالية:

١- أن يقوم بسرعة على قدر الإمكان بتحديد المتعلمين الذين يخطأون في كل من الأداء وفي عملية اتخاذ القرار.

٢- أن يعطي تغذية راجعة مصححة للمتعلم.

٣- أن يمكث مع المتعلم ليتحقق من السلوك الصحيح (في أغلب الأحيان يكفي ثوان قليلة).

٤- أن ينتقل من متعلم لآخر.

٥- أن يلاحظ ويعطي تغذية راجعة للذين يؤدون العمل صحيحا (يتخذون القرارات التسع جيدا)، هؤلاء التلاميذ يحتاجون أيضا لبعض من وقت المدرس.

٦- في بعض الأعمال قد يحتاج المدرس إلى فقرتين أو ثلاث فقرات ليلاحظ كل متعلم على حدة في الفصل.

٧- أن يحسن المدرس اختيار نوع التغذية الراجعة المناسبة.

٨- أن قيمة مواجهة، واحد إلى واحد، والتغذية الراجعة الفردية، قد أيدها المربون والباحثون في وقت ما (وأسلوب التطبيق هذا يعطي مثل هذا السلوك) فالمدرس يكون لديه الوقت ليعطي هذا النشاط، كما أنه يمكن ملاحظة التأثير الإيجابي التراكمي على المتعلم وكذلك مناخ الفصل. وهناك أوقات في هذا الأسلوب تكون التغذية الراجعة للمجموعة ضرورية ومرغوبة، فمثلا، عندما يدرك المدرس الـ عدد من المتعلمين يشتركون في نفس الأخطاء، فيكفي أن يوقف عمل الفصل بأكمله أو جزء منه، ويقدم العمل ثانية، ويشرح النقطة الهامة به ثم يواصل الفقرة اللفظية. إن بيئة ومناخ أسلوب (ب) مع ذلك، يجب أن تحافظ على عملية التغذية الراجعة الفردية الخاصة. وفي نهاية الدرس، يجمع المدرس الفصل لختام الدرس. وقد تستغرق هذه العملية دقيقة واحدة، كما قد تأخذ أشكالا مثل نظرة سريعة عن المحتوى الذي تم تعلمه وإعطاء تغذية راجعة للفصل بأكمله، أو توجيهات عن الدرس اللاحق.

مضمون أسلوب (ب):

إن حقيقة الفقرة اللفظية في أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس لها مضمون يتمثل في الآتي:

١- يقدر المدرس النمو في اتخاذ قرار مدروس.

٢- يضع المدرس ثقته في المتعلمين ليتخذوا القرارات التسع.
٣- قبول فكرة أن كلا من المدرس والمتعلم يمكنهما التوسع في استخدام أكثر من أسـلوب واحد.
٤- يمكن للمتعلمين اتخاذ القرارات التسع أثناء ممارسة العمل أو الأعمال المقدمة.
٥- يمكن أن يتحمل المتعلمون مسئولية تعاقب قراراتهم ويشاركون في عملية التفريد.
٦- يمكن للمتعلمون أن يمارسوا الاستقلالية في أول درجاتها.

اختيار وتصميم الموضوع الدراسي:

هذا الجزء يتناول سؤالين يجب على المدرس أن يجيب عليهما أثنـاء التخطيـط للفقرة اللفظية في أسلوب التطبيق (ب):
١- ما هي أنواع الأعمال المناسبة لهذا الأسلوب؟
٢- كيف يصمم الفرد وينظم مجموعة أعمال لتلائم عمليا هذا الأسلوب؟

أنـــــواع الأعمـــــال

إن خصائص العمل المناسبة لفقرة لفظية بأسلوب التطبيق هي:
١- العمل الثابت الذي يجب أن يؤدى حسب نموذج معين، ولا يوجد بدائل له.
٢- العمل الذي يمكن تقييمه من خلال محك صح/خطأ.

كثيرا من الأنشطة في التربية البدنية تشمل أعمالا ثابتة، وفي كثير من الأحـوال تشكل هذه الأعمال الأساس للنشاط، فمثلا:

-عندما يعرض المدرس وضع البدء للعـدو، هـذا العـرض يصبح النمـوذج، أو المستوى الثابت. وعند التطبيق، تتوقع من جميع المتعلمين ممارسـة وتأديـة هـذا الوضـع كمـا عرض بدون التغيير أو التعديل. (ربما يحدث بعض التعديـل فيمـا بعـد إذا كـان لـه فائدة لفرد أو لآخر).

-عندما يعرض المدرس التمريرة في الكفـرة الطـائرة، فمـن المتوقـع أن جميـع المتعلمـين تمارس التمريرة كما عرضت بنفس الأسلوب.

فعند عرض وتوصيل هذه الأعمال يكون لدى المدرس القدرة على إعطـاء تغذيـة راجعة عن الأداء الصحيح. ويقارن المدرس الأداء بالنموذج الذي تم عرضه.

وهناك مصادر تحدد القرار عن المسـتوى الثـابت وهـي المبـادئ البيوميكانيكيـة وخبرات المدرس.

ورقـــة العمـــل The Task Sheet :

تلعب ورقة العمل دورا هاما في كل أسلوب من أساليب موستون للتدريس خلال مرحلة التنفيذ لكي تزيد من فاعلية الوقت الفعلي للممارسة العملية للمهارة، وكوسيلة من وسائل الاتصال بين المدرس والتلميذ. وتعتبر ورقة العمل من أكثر الوسائل التعليمية المساعدة لأي شكل تنظيمي يستخدم في درس التربية البدنية، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تساعد التلاميذ على تذكر المهارة التي سوف يؤديها وكيفية أدائها.

٢- تقلل من تكرار شرح المدرس للحركة.

٣- تعلم التلاميذ التركيز عند الاستماع لشرح المدرس من البداية.

٤- تعلم التلاميذ الانتباه ومتابعة التعليمات المكتوبة والخاصة بالمهارة لكي تساعده على تحسين وإتقان الأداء.

٥- تسجيل تقدم المتعلم.

تصميـــم ورقـــة العمـــل:

١- تشمل ورقة العمل، الاخطارات الضرورية عن ماذا يفعل وكيف يعمل المتعلم، وهي دائما تركز على العمل الذي سيؤدي أثناء الفقرة اللفظية.

٢- تصف تفاصيل العمل.

٣- تحدد عدد التكرارات والمسافة، وزمن التمرين (الكم).

٤- تستخدم شكلين من أشكال السلوك اللفظي، مثل:

أ- عملك هو تأدية ثلاث دحرجات متتابعة تنتهي بالقرفصاء وهذه صيغة المصدر.

ب- أعمل ثلاث دحرجات متتابعة وانتهي بالقرفصاء وهذه صيغة الأمر.

٥- تخصص مكان للملاحظات، خاصة بتقدم المتعلم ، وملاحظات التغذية الراجعة، وإخطارات أخرى.

والشكل التالى لورقة العمل يتضمن البيانات الآتية:

١- بيانات عن الإسم والفصل والتاريخ.

٢- بيانات عن أسلوب التدريس (ب)، ويمكن استخدام هذه الورقة أيضا لأسلوب أ،ب،جـ.

٣- ترقيم الورقة، وهذا يساعد على حفظ الورقة منظم ومعد للاستعمال في أي وقت.

نموذج عام لورقة العمل

الاسم : .... ، الاسلوب : أ (ب) جـ د
الفصل : .... رقم البطاقة : ....
التاريخ : ....
الموضوع العام : ....
الموضوع الخاص : ....
توجيهات للتلميذ :
....
....

وصف العمل والتوضيحات اللازمة	الكم لكل عمل	تدوين التقدم واخطارات اخرى	الشخص الذى يقوم بالتغذية الراجعة
١ـ أ ـ ب ـ جـ ـ الخ			

٤- الموضوع العام، ويشير إلى إسم النشاط أو الرياضة المتداولة مثل (الكرة الطائرة، جمباز).

٥- الموضوع الخاص، ويشير إلى مهارة معينة في النشاط مثل (الإرسال، الوقوف على الرأس).

٦- توجيهات للتلميذ، وتعني وصف الغرض من النشاط أو أي اخطارات قد يحتاجها التلميذ.

٧- وصف العمل، ويرصد بالخانة الخاصة بذلك لوصف الأعمال وعناصرها. ويمكن أن يصاحب الوصف توضيحات للعمل وأجزائه، والتوضيح قد يكون رسما أو صورا للأوضاع المطلوبة. ولتوضيح العمل حركيا، يمكن استخدام الفيديو والأفلام الدائرية مع ورقة العمل.

٨- بدون الكم لكل عمل (عدد التكرارات ، وزمن الأداء، وعدد المحاولات الناجحة).

٩- بيانات عن التقدم، ويمكن أن يدونها كل من التلميذ والمدرس ليشير إلى العمل الذي لم يكتمل، لاستكماله في درس لاحق.

١٠- بيانات عن التغذية الراجعة، وتتوقف علـى أسـلوب التدريـس، فقد تعطى مـن أشخاص مختلفة. وفي أسلوب (ب) تعطى التغذية الراجعة من المدرس.

مثال رقم (١) لورقة عمل لاسلوب التدريس (ب)

الاسم : .... الاسلوب : أ (ب) جـ د

الفصل : .... رقم البطاقة : ....

التاريخ : ....

كرة السلة

تنطيط الكرة

توجيهات للتلميذ

أد العمل كما هو موصوف في برنامج التعلم ، ضع علامة (✓) بجانب العمل المكتمل .

العمل : التنطيط	الكم في العمل	التاريخ				تغذية راجعة من المدرس
١- باليد اليمنى - عرض صالة التمرينات	٦ مرات					
٢- باليد اليسرى - عرض صالة التمرينات	٦ مرات					
٣- حول الموانع	١٠ مرات					
٤- تنطيط جانبا - عرض الصالة	٦ مرات					
٥- تنطيط خلفا - عرض الصالة	٦ مرات					
٦- تنطيط متعرج حول الموانع	١٠ مرات					

مثال رقم (٢) لورقة عمل لاسلوب (ب) فى التدريس

الاسم : .... اسلوب التدريس : (ب) جـ د
الفصل : .... رقم البطاقة : ....
التاريخ : ....

جهاز أرضي ـ دحرجة أمامية

توجيهات للتلميذ :

مارس العمل كما هو موصوف
(الدحرجة الامامية ممارسة ١٠ مرات) .

١ـ ارفع الحوض عند خفض الرأس للامام على الحصيرة .
٢ـ ضع الظهر على الحصيرة وادفع من أصابع القدمين أثناء تحرك الحوض أماما .
٣ـ ادفع من اليدين أثناء لمس الكتفين للحصيرة .
٤ـ بعد الدفع باليدين خذ وضع المد أماما للذراعين .
٥ـ ارجع الى وضع الاقعاء .
٦ـ ارجع الى وضع الوقوف .

مارس كل عمل كما هو موضوع فى البرنامج أسفل مع وضع علامة ✓ للعمل المكتمل

الاعمال	التاريخ	تغذية المدرس الراجعة
متوعات الدحرجة الامامية دحرجات بثني الركبتين ٥ دحرجات بثني ركبة وفرد الاخرى ٥ دحرجات بمد الركبتين ٥ دحرجات بمد الركبتين المفتوحتين ٥ دحرجات بمد الركبة ، واحدة تتحرك بعد الاخرى ٥ دحرجات والركبة منثنية ٩٠°		

قنوات النمو في أسلوب (ب)

إذا استخدم المنظور الاستقلالي كمحك لربط الأسلوب بقنـوات النمـو، يمكـن أن نفترض الآتي:

١- في أسلوب التطبيق يكون المتعلم أكثر استقلالية من أسـلوب (أ) في اتخـاذ القـرارات عن أدائه. ولذلك فالوضع في هـذا الأسـلوب يبعـد قليـلا عـن الأدنـى. ولأن المتعلم يمارس بدون أوامر المدرس المباشرة فيكون هناك إمكانية أكثر للنمو البدني.

٢- اتخاذ المتعلم لقرار المكان يجعله يختار المكان القريب من الزملاء الذين يميل إليـهم ولذلك يبعد الوضع إلى حد ما في البعد الاجتماعي من الحد الأدنى.

٣- عندما يحدث النمو بدنيا واجتماعيـا، فيمكـن أن نفـرض أن هـذا يسـهم في إيجـاد مشاعر إيجابية جديدة للفرد عن نفسه. ولذلك يمكن أن تكون القناة الانفعالية أبعد لحد ما عن الأسلوب الأول (أ).

٤- هناك تغير طفيف في المكـان علـى القنـاة المعرفيـة، لأن المتعلـم عليـه أن ينشـغل في التذكر Memory، ويلتزم بوصف العمل الذي يقدمه المدرس، ولذلك هنـاك ابتعـاد قليل عن الوضع الأدنى بحيث أن المتكلم ينشغل بنفسه في القرارات التسع.

أ | ب

المنظور الأستقلالى

ادنى ← ... → أقصى

النمو البدنى ——— × ———————
النمو الاجتماعى ——— × ———————
النمو الانفعالى ——— × ———————
النمو المعرفى —— × ————————

قنوات النمو فى أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس

أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (جـ)

The reciprocal Style

بنية الأسلوب (جـ)

لكي نعد لعلاقات جديد في الملعب بين المدرس والمتعلم، يحول للمتعلم قرارات أكثر. وهذه القرارات تختص أساسا بالتقويم لتعطي تغذية راجعة مباشرة. فكلما عرف المتعلم بسرعة كيف يؤدي، فتكون فرصته أكثر للأداء الصحيح. ويحتاج أسلوب (جـ) إلى تنظيم الفصل بحيث تتيح لفرص التغذية الراجعة المباشرة. وينظم الفصل في أزواج ويكلف كل فرد بدور خاص بحيث يقوم أحدهم بالأداء والآخر بالملاحظة. ويكون دور المؤدي هو نفسه كما في أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس، متضمنا التعامل فقط مع الزميل. أما دور الملاحظ، فيكون بإعطاء تغذية راجعة للمؤدي، وهو الذي يتصل بالمدرس. ويكون دور المدرس هو ملاحظة كل من المؤدي والتلميذ الملاحظ ، وهو يتعامل فقط مع التلميذ الملاحظ. والمدرس هو الذي يتخذ جميع قرارات التخطيط ويتخذ التلميذ المؤدي القرارات التسع الخاصة بالتنفيذ، أما تحويل القرارات من المدرس إلى التلميذ فتحدث في التقويم. فيتخذ التلميذ الملاحظ قرارات التغذية الراجعة (شكل٢-٩).

وتظهر فائدة هذا الأسلوب في المرحلة الأولى من تعلم المهارة عندما يحتاج التلاميذ إلى التعرف على نقاط هامة بعد كل محاولة، لتساعدهم على تصحيح أدائهم الفني. ويطبق هذا الأسلوب في معظم حركات الجمباز الصعبة أو في بعض المهارات التعليمية الخاصة بالألعاب المختلفة. ويعتبر هذا الأسلوب بمثابة توفير مدرس لكل تلميذ. ويساهم هذا الأسلوب في تنمية السلوك التعاوني.

	أ	ب	جـ
قرارات التخطيط	(م)	(م)	(م)
قرارات التنفيذ	(م) ←	(ت)	(ت)
قرارات التقويم	(م)	(م) ←	(ظ)

م = المدرس ت = التلميذ ظ الملاحظ (التلميذ)

بنية أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (جـ)

أهداف أسلوب (جـ):

تحدد أهداف أسلوب (جـ) في مجموعتين: مجموعة مرتبطة بالموضوع الدراسي، ومجموعة مرتبطة بدور المتعلمين.

الأهداف المرتبطة بالموضوع الدراسي:

١-إتاحة الفرصة المتكررة لممارسة العمل مع شخص ملاحظ.

٢-ممارسة العمل تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة مع الزميل.

٣-ممارسة العمل دون أن يقدم المدرس التغذية الراجعة أو معرفة متى تصحح الأخطاء.

٤-يكون التلميذ قادرا على مناقشة جوانب معينة من العمل مع الزميل.

٥-تصور وفهم الأجزاء وتعاقبها في أداء العمل.

الأهداف المرتبطة بدور المتعلمين:

١-الانشغال في عملية اجتماعية تناسب الأسلوب -وإعطاء واستقبال تغذية راجعة من الزميل.

٢-الانشغال في خطوات هذه العملية، بملاحظة أداء الزميل وبمقارنة الأداء بالمعيار، واستخلاص استنتاجات ، وتوصيل النتائج للزميل.

٣-تنمية الصبر والتسامح Tolerance، والاحترام dignity المطلوب للنجاح في هذه العملية.

٤-ممارسة التغذية الراجعة المتاحة (يتعلم، مثلا، كيف يعطي التغذية الراجعة التصحيحية).

٥-يدرك نتائج الانجاز من خلال متابعة نجاح الزميل.

٦-تنمية رابطة اجتماعية تستمر إلى ما بعد العمل.

وصف الأسلوب (جـ):

كما هو في الأسلوبين السابقين، توجه بنية الأسلوب عملية اتخاذ قرارات التخطيط والتقويم.

(أ) قرارات التخطيط :

بالإضافة إلى القرارات التي أديت بواسطة المدرس في أسلوب (ب) يعد ويصمم المدرس في أسلوب (جـ) ورقة للمعيار Criteria Sheet ليستخدمها الزميل الملاحظ.

(ب) قرارات التنفيذ:

الدور الأساسي للمدرس في هذا الأسلوب هو وضع الشكل الأساسي للأدوار والعلاقات الجديدة. وفيما يلي تسلسل الأحداث في الفقرة اللفظية.

١-إخطار المتعلم أن غرض الأسلوب هو التعاون مع الزميل وتعلم كيفية إعطائه تغذية راجعة.

٢-إيضاح أن كل فرد له دور متخصص، فكل متعلم سيمارس دوره كمؤدي وكملاحظ بالتبادل.

٣-إن دور المؤدي هو أداء الأعمال، واتخاذ القرار بالنسبة للتسع قرارات المذكورة سابقا، وعليه أن يتصل فقط بالزميل الملاحظ.

٤-ودور الملاحظ هو إعطاء تغذية راجعة للمؤدي على أساس المعيار المعد من المدرس، وهذه التغذية الراجعة تقدم أثناء الأداء، وحتى الانتهاء من العمل. وبينما يقوم المؤدي باتخاذ قرارات التنفيذ، يتخذ الملاحظ قرارات التقويم.

(جـ) قرارات التقويـــم:

يجب على الملاحظ أن يتمم الخطوات التالية:

١- استلام المعيار الخاص بالأداء الصحيح من المدرس (وهو مدون عادة في ورقة المعيار).

٢- ملاحظة أداء المؤدي.

٣- مقارنة الأداء بالمعيار.

٤- استنتاج إن كان الأداء صحيحا.

٥- توصيل النتائج إلى المؤدي ويمكن أن تقدم التغذية الراجعة أثناء الأداء أو بعد الانتهاء منه، أو قد تكون متضمنة في الأداء نفسه intrinstic مثل التصويب في كرة السلة.

٦- الاتصال بالمدرس إذا كان ذلك ضروريا.

٧- دور المدرس:

أ-الاجابة على أسئلة الملاحظ.

ب-الاتصال فقط بالملاحظ.

٨- تبديل الأدوار، بعد ما ينتهي المؤدي من العمل.

مضمون الأسلوب (جـ):

أسلوب (جـ) يعني أن:

١-يتقبل المدرس العملية الاجتماعية بين الملاحظ والمؤدي كهدف مطلوب في التعليم.

٢-يعرف المدرس أهمية تعليم المتعلمين كيفية إعطاء تغذية راجعة دقيقة وموضوعية.

٣-أن يكون المدرس قادرا أن يحول عملية إعطاء التغذية الراجعة إلى المتعلم، أثناء الوقت المحدد للفقرة اللفظية.

٤-يمارس المدرس سلوكا جديدا يتطلب عدم التوصيل المباشر للتلميذ.

٥-يغير المدرس سلوكه، أكثر مما هو في أسلوبي أ ، ب. فيكرس الوقت المطلوب للمتعلمين لتعليم هذه الأدوار الجديدة وفي اتخاذ التلاميذ قرارات إضافية.

٦-يثق المدرس في المتعلمين ليتخذوا القرارات الإضافية المنقولة إليهم.

٧-يتقبل المدرس واقعيا جديدا، بأنه ليس هو المصدر الوحيد للاخطارات والتقويم والتغذية الراجعة.

٨-يمكن للمتعلم أن ينشغل في أدوار ثنائية ويتخذ قرارات إضافية.

٩-يمكن للمتعلم أن يرى ويتقبل المدرس في دور غير الأدوار الذي يلعبها في أ ، ب.

١٠- يمكن للمتعلم أن ينشغل في علاقة ثنائية دون تواجد المدرس الدائم باستخدام ورقة المعيار.

تنفيذ الأسلوب:

اختيار وتصميم الموضوع الدراس:

عند اختيار وتصميم الأعمال، تتبع نفس الإجراءات البنية في أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس، مع إضافة تصميم ورقة المعيار.

ورقة المعيار:

إن العامل الوحيد الذي يقرر النجاح أو الفشل في هذا الأسلوب هو ورقة المعيار فهي تحدد "البراميتر" لسلوك التلميذ الملاحظ، وتجعل المؤدي يتلقى الأخطار عن الأداء بدقة، وتعطي المدرس وسيلة للتفاعل مع التلميذ الملاحظ.

وتشمل ورقة المعيار خمس أجزاء أساسية هي:

١-وصف خاص للعمل، ويشمل تقسيم العمل إلى أجزاء متتابعة.

٢-نقط تعليمية تلاحظ أثناء الأداء.

٣-رسومات أو صور للعمل.

٤-عينة في السلوك اللفظي الذي سيستخدم، وهي تفيد عند تنفيذ الخبرات الأولى لهذا الأسلوب.

٥-تذكرة لدور الملاحظ، وهذه تفيد في الفقرات اللفظية الأولى.

مثال رقم (١) ورقة معيار فى الجمباز الأرضى

الاسم : .... الاسلوب ب (جـ) د

الفصل : ....

التاريخ : ....

الزميل : ....

جمباز أرضى

العمل رقم (١) : تموج الجسم .

الملاحظ :

اعط تغذية راجعة للمؤدى .

أمثلة من التغذية الراجعة : (سلوك لفظى للملاحظ)

« الذراعان ممتدتان لعمل تموج الجسم » .

« ارتفع على أطراف أصابعك أكثر » .

« الوضع الابتدائى صحيحا » .

بعد الاداء العاشر ، سجل أسفل ، كيف قام المؤدى بتأدية كل خطوة .

المؤدى :

أد عشر تموجات للجسم

محك العمل	مؤدى رقم (١) صح	مؤدى رقم (١) خطأ	مؤدى رقم (٢) صح	مؤدى رقم (٢) خطأ
١ـ البدء فى وضع الاقعاء والذراعين ممتدة أمام الجسم ٢ـ اسقط الذراعين أسفل وخلفا عند بداية مد الرجلين ٣ـ أدر الذراعين عاليا خلف الجسم مع ضغط الحوض أماما ٤ـ قوس الظهر مع الاحتفاظ بالكتفين خلفا وارفع الذراعين عند مد الجسم .				

العمل رقم (٢) : أداء العجلة عشر مرات ، التبديل بعد خامس دور .

الملاحظة : سجل أسفل ، الاداء بعد العجلة العاشرة .

نقط للملاحظة	مؤدى رقم (١) صح	مؤدى رقم (١) خطأ	مؤدى رقم (٢) صح	مؤدى رقم (٢) خطأ
١ـ الوقوف والجانب للمرتبة . رفع الرجل القريبة من المرتبة ٢ـ وضع الرجل المرفوعة أماما مع حمل الجسم على اليد القريبة ثم اليد الأخرى . ٣ـ الاحتفاظ بالذراعين ممتدتين وبعيدين عن بعضهما بمسافة الكتفين . ٤ـ افتح الرجلين فى الهواء ، والهبوط بالقدم الأولى ثم الأخرى .				

قنوات النمو في أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران:

تبدو نواتج هذا الأسلوب كما في الشكل التالى :

	أ	ب	جـ

أدنى — المنظور الاستقلالى — أقصى

النمو البدنى ———— × ————————

النمو الاجتماعى ——————————— × ——

النمو الانفعالى —————————— × ———

النمو المعرفى ———— × ————————

قنوات النمو فى أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران

١-يتطلب التوصيل للزميل، لتحقيق غرض معين، مهارات اجتماعية لم تتيسر في الأساليب السابقة. وعند ممارسة هذا ا لأسلوب، يكون الفرد مستقلا في استخدام المهارات الاجتماعية استقلالا مناسبا، ومن ثم يكون اتجاه المتعلم، في هذا البعد، نحو الأقصى.

٢-أن عملية التغذية الراجعة من الزميل تتطلب الأمانة، واستخدام السلوك اللفظي الملائم، والصبر والتعاطف. وجميع هذا السلوك يأتي نتيجة اجتيازات يتخذها المتعلم في المجال الانفعالي. ويجب أن يتعلم الفرد ممارسة الاستقلالية ليتخذ القرارات المناسبة في هذا المجال، ومن ثم يكون موقع المتعلم في هذا البعد نحو الأقصى.

٣-أن النمو الجسمي يتخذ موقعا يشابه أسلوب (ب) أثناء دور المؤدي. فدور المتعلم هو نفسه كما في أسلوب (ب) إلا أن التغذية الراجعة تعطي مباشرة من الملاحظ.

٤-هناك تغيير طفيف في المجال المعرفي، فهي تتحرك بعيدا من الأدنى لأن الملاحظ ينشغل في عديد من العمليات الفكرية مثل المقارنة والمضاهاة والاستنتاج.

أسلوب التطبيق الذاتي (د)

The Self –Check Style

أهداف أسلوب التطبيق الذاتي:

مرة أخرى يحدث تغيير جديد في علاقات المدرس –التلميذ تنشأ من أسلوب المتابعة الذاتية. فتنتقل قرارات أكثر للمتعلم والتي تجعله أكثر تحملا لمسئولية تعلمه. وأسلوب التطبيق الذاتي تجعل المتعلم يحقق مجموعة جديدة من الأهداف:

الموضوع الدراسي:

١- تنمي وعي الفرد عن أدائه؛ والبعد الرئيسي للنمو هو الوعي الحسي حركي.

٢- والوعي الحسي حركي يمكن أن يتحقق بتعلم ملاحظة الفرد لأدائه ثم يقدره على أساس محك محدد.

الـــــــدور:

١- يبدأ الفرد في الاعتماد على نفسه في التغذية الراجعة.

٢- يستخدم محك ليحسن من أدائه.

٣- الاستمرار في الأمانة والموضوعية عن أدائه.

٤- يتقبل أخطائه وحدود قدراته.

٥- مواصلة العملية الافرادية باتخاذ القرارات عن التنفيذ والتغذية الراجعة والمحولة إلى المتعلم.

بنية الأسلوب (د) :

بعد أن قام المتعلم بالتمرين على استخدام المعيار كأساس للتغذية الراجعة مع الزميل فإن الخطوة التالية، تكون استخدام المعيار للتغذية الراجعة لنفسه، وفي هذا الأسلوب، يؤدي كل فرد العمل كما هو محدد في أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس (ب) ثم يتخذ قرارات التقويم لنفسه. ويستخدم المتعلم المهارات الممارسة في أسلوب (جـ) من مقارنة ومضاهاة، واستنتاجات ليتابع أدائه.

وفي بنية هذا الأسلوب، يكون دور المدرس هو أن يتخذ جميع قرارات التخطيط خاصة بالنسبة لموضوع الدراسة. وكما هو في أسلوب (ب) يتخذ المتعلم القرارات التسع عند التنفيذ أثناء تأديته للعمل، بالإضافة إلى قرارات التقويم.

د	جـ	ب	أ	
(م)	(م)	(م)	(م)	قرارات التخطيط
(ت)	(ت)	(ت)	(م) ← (ت)	قرارات التنفيذ
(ت) ← (ظ) ← (م)			(م)	قرارات التقويم

بنية أسلوب التطبيق الذاتى (د)

وصف الفقرة اللفظية لأسلوب (د) :

إن الجانب الأكثر وضوحا في الفقرة اللفظية في أسلوب (د) هو أنه امتداد للأسلوبين السابقين، وبذلك يكتسب المتعلمون القدرة على تقويم أنفسهم بهذا الأسلوب.

ففي الأسلوب (ب) يتعلم التلميذ أن يؤدي العمل. وفي أسلوب (جـ) يتعلم أن يستخدم المعيار وإعطاء التغذية الراجعة للزميل. وفي أسلوب (د) يستخدم المتعلم نفس المهارات فيقوم بالتقويم الذاتي. وهذا لا يعني أن المتعلم يجب أن يمر بخبرات ب ، جـ ثم د على التوالي. ولكن استخدام هذه الأساليب هو في الحقيقة عامل يساعد على تراكم الخبرات والاستفادة منها.

والفقرة اللفظية في أسلوب (د) تعطي المتعلمين الفرصة ليصبحوا أكثر اعتمادا على أنفسهم في معرفة ما يجب وما لا يجب أن ينجز عند أداء العمل. فقد نجد التلاميذ منتشرين في الملعب أو صالة التمرين، يبدأون في أداء العمل، ويتوقفون من حين لآخر للنظر في ورقة المعيار، ويقارنون أدائهم بالمعيار ثم يتحركون ثانية. فهم إما يكررون العمل لتصحيح الأداء أو للاحتفاظ به، أو ينتقلوا إلى علم جديد. وهذا أول أسلوب يسمح بإتاحة الوقت لهذه المنوعات من القرارات. ولكي يختبر المتعلمون هذه القرارات، يجب أن ينشغلوا في عدد من السلوك المساعد، فهم يتوقفون لقراءة واستيعاب المعيار، ويتوقفون بعد أداء العمل للتفكير في الأداء. وفي بعض الأداء. وفي بعض الأحيان، قد ينشغلون في "تسميع ذاتي" معبرين عن الاهتمام والبهجة. هذا القدر من السلوك يمكن ملاحظته، ويعطي صورة مختلفة لما يحدث في هذا الأسلوب، حيث أن دور المدرس قد تغير. وقد يكون هذا الأسلوب غير مناسب مع الذين لم يحققوا أدنى الكفاءات في عمل معين.

وبعد ما عرضنا كيف تكون الفقرة اللفظية في هذا الأسلوب، نتعرض لنوع المتعلم الذي يمكن أن يندمج في مثل هذا الأسلوب. وتختلف فرص النجاح بين المتعلمين الأكفاء في أداء الأعمال وبين هؤلاء الذين مازالوا في مرحلة الارتباك الحركي. فالمتعلمون ذوي الكفاءة المقبولة في الأداء البدني، يمكنهم أن يخوضوا عمليات المقارنة، والمضاهاة بين أدائهم والمعيار. أما المتعلمون الذين لم يحققوا بعد الكفاءة الأساسية لعمل ما فلا يناسبهم هذا الأسلوب.

(أ) قرارات التخطيط:

إن المدرس هو الذي يتخذ قرارات التخطيط عن اختيار الأعمال المناسبة، وورقة المعيار التي يستخدمها المتعلم

(ب) قرارات التنفيذ:

١- يجمع المدرس التلاميذ حوله.
٢- يشرح الغرض من الأسلوب.
٣- يشرح دور المتعلم.
٤- يشرح دوره كمدرس.
٥- يقدم الأعمال.
٦- يشرح الإجراءات التنظيمية.
٧- يضع "الباراميتر".
٨- يأمر التلاميذ للبدء في العمل.

يختار المتعلمون أماكنهم ويبدءون في اتخاذ القرارات مثل أسلوب (ب) أثناء تأدية العمل، ويضيفون القرار الجديد لأسلوب التطبيق بالتوجيه الذاتي.

(جـ) قرارات التقويم:

عندما يقوم المتعلم بتأدية العمل، يبدأ باستخدام ورقة المعيار. ويؤدي كل متعلم عمله بالسرعة والإيقاع المناسبين له، ولذلك يقرر متى يستخدم ورقة المعيار للتغذية الراجعة الذاتية.

ويكون دور المدرس في قرارات التقويم كالآتي:

١- ملاحظة أداء المتعلم.
٢- ملاحظة استخدام المتعلم لورقة المعيار للتوجيه الذاتي.
٣- توصيل الكفاءة والدقة لعملية التوجيه الذاتي.
٤- إعطاء تغذية راجعة في نهاية الدرس. وهذه التغذية الراجعة توجه للفصل بأجمعه في شكل عبارات عامة عن أدائهم في الدور الذي يلعبونه.

مضمـون أسـلوب (د) :

أسلوب (د) يتضمن :

١- أن المدرس يُقدر اعتماد المتعلم على نفسه.

٢- أن المدرس يُقدر قدرة المتعلم على تنمية نظام التوجيه الذاتي.

٣- أن المدرس يثق في المتعلم ليكون أميناً أثناء هذه العملية.

٤- أن المدرس لديه الصبر ليسأل تُركز على عمليـة التوجيـه الذاتـي وكذلـك علـى أداء العمل.

٥- أن المتعلم يُمكن أن يعمل بمفرده وينشغل في عملية التوجيه الذاتي.

٦- أن المتعلم يُمكنه أن يتعرف على حدود قدراته، ودرجة نجاحه، أو فشله.

٧- أن المتعلم يُمكن أن يستخدم التوجيه الذاتي كتغذية راجعة لتحسين أدائه.

اختيــار وتصميم الموضــوع الدراسي:

إن أسلوب (د) لا يناسب جميع الأعمـال في التربيـة البدنيـة، كما أن المعيـار لاختيار العلم هو أن المتعلم يجب أن يكـون لديـه القـدر المناسب مـن الكفـاءة في تأديـة العمل بحيث تمكنه من أن يتخذ قرارات التقويم. وأغلب المتعلمين في المراحل الأولى مـن التعليم لا يكون لديهم الوعي بالتفاصيل التي تخص أداء الجسم. ومن الصعب، وأحياناً من غير الممكن، عمل تقويم ذاتي دقيق عند تعلم عمل جديد.

وهناك صعوبة أخرى، وهي عدم القدرة على تذكر الأداء بدقة مستخدماً الذاكرة كجهاز تسجيل، وهذا يشكل درجة صعوبة ، فإذا قام مبتدئ بتعلم مهارة جديدة، فمن الصعب أن يتذكر الظروف التفصيلية لحركة أجزاء الجسم. وقد يسـاعد في هـذه الحالـة شريط الفيديو للتغذية الراجعة المباشرة والمرآة في صالة الرقص.

هذه الصعوبات تكون قائمة إذا كان محور العمل والنتائج النهائيـة هـو الجسـم نفسه، عندما يكون المعيار هو التركيز على العلاقات الدقيقة بـين أجـزاء الجسـم. وهـذا ينطبق على الجمباز، والغطس في الماء وأنواع الرقص. فهذه الأنشطة تعتمد أساساً علـى الإحساس العضلي.

وهناك أعمال بدنية أخرى، يناسبها الأسلوب (د). هذه الأعمال تتابع النتـائج النهائية خارج الجسم نفسه. وهذه الأنشطة تختص بنتـائج ا لحركـة، وليس بالحركـة نفسها. ومثال ذلك، التصويب نحو المرمى في كرة السلة. فبالرغم من أهمية التكنيك إلا

أننا نحكم على المهارة بنتائج الحركة، وكذلك في رمي الرمح، فإننا نحكم على المهارة بنتائج الحركة عن المسافة. وهذه العلاقة بين حركات الجسم والنتائج الأخيرة هي التي تعطي المؤدي تغذية راجعة مباشرة وإمكانات للتوجيه الذاتي باستخدام معيار معين.(هذه المواقف فيها التغذية الراجعة متضمنة في العمل).

وفي كثير من أعمال التوجيه الذاتي، تكون الأدوات المستخدمة هي المصدر الرئيسي للأخطار. فمثلاً طيران الرمح القصير، يبين للمتعلم أن عملية التخلص من الرمح كانت خاطئة. ويمكن أن يتابع الجزء الخاص بذلك في ورقة المعيار. ويركز المتعلم على تصحيح هذا الجانب أثناء ممارسة الرميات.

انطلاقاً مما سبق يتبين أنه لا داع لاستخدام هذا الأسلوب في عمل يمكن أن ينجز بطريقة أفضل، بأسلوب آخر.

الاختيار في تصميم العمل:

هناك اختياران متاحان لتصميم العمل في أسلوب (د):

١- عمل موحد لجميع المتعلمين.

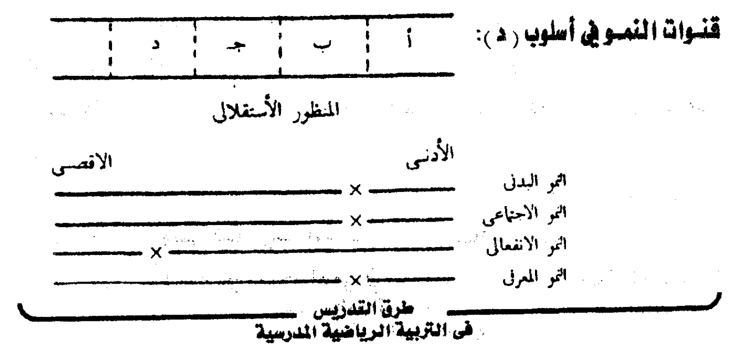
٢- عمل متمايز.

هذه الاختيارات تنطبق على أسلوب (ب) أيضاً. ففي الاختيار الأول، يحدد المدرس نفس العمل لجميع المتعلمين، وفي الاختيار الثاني، يحدد المدرس أعمالاً لمتعلمين مختلفين. والأدوار مع ذلك، تستمر داخل بنية أسلوب التوجيه الذاتي.

ورقة المعيار:

إن ورقة المعيار التي صممت لأسلوب (جـ) يمكن استخدامها لأسلوب (د). فالمعيار لا يتغير، وإنما الأسلوب هو الذي يتغير.

قنوات النمو في أسلوب (د):



في النمو البدني، الوضع مشابه لأسلوب (ب). إلا أن النمو الاجتماعي يتحرك نحو الأقل. ففي هذا الأسلوب يعمل المتعلم وحده. فالأداء الفردي والمستوى العالي من التوجيه الذاتي لا تعطي تفاعل اجتماعي مع الزميل أو مع المدرس.

يصل الأفراد إلى مستوى من الارتياح في هذا الأسلوب بسرعات مختلفة. فهناك من يميل إلى الحال إلى العمل الاستقلالي ومطالب التغذية. وهناك من يحتاج وقت أكبر للوصول إلى هذا المستوى. فمع هؤلاء المتعلمين الذين يُبدون الارتياح في الاستقلالية في الفقرة اللفظية، يكون النمو الانفعالي متجهاً نحو الأقصى.

أما في النمو المعرفي، فينشغل المتعلم في نفس عملية أسلوب (جـ) من حيث المقارنة والمضاهاة بالمعيار الموضوع. ولكن في هذا الأسلوب يؤديها المتعلم بنفسه. وقد يزيد ذلك من المطالب المعرفية مما يؤدي إلى أن الوضع في هذا المجال قد يتحرك بعيداً، لحد ما، عن الأدنى.

أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات (هـ)

The Inclusion Style

مفهوم الأسلوب (هـ):

إن الأساليب الأربعة السابقة لها ملامح واحدة وهي تصميم الأعمال. فكل عمل يمثل مستوى واحد يقرره المدرس. وعمل المتعلم هو التأدية في هذا المستوى.

وأسلوب (هـ) يقدم مفهوم مختلف لتصميم العمل -مستويات عدة للأداء لنفس العمل. وهذا يعطي قراراً رئيسياً للمتعلمين، لم يسبق إعطائه في الأساليب السابقة، وهذا القرار هو، في أي مستوى من الأداء يبدأ الفرد؟ والمثال التالي يصور هذا المفهوم.

امسك حبل بارتفاع قدمين عن الأرض، ثم أطلب من التلاميذ أخذ بضع خطوات تمهيداً للوثب من فوقه. وقد نجد أن جميع التلاميذ يقومون بالوثب دون لمس الحبل. ارتفع بالحبل مرة أخرى، وقد نجد أن جميع التلاميذ يقومون جميعاً بالوثب دون اخفاق، وهكذا نتقدم بزيادة ارتفاع الحبل فتعثر بعض التلاميذ عند ارتفاع أو آخر إلى أن ينتهي الوثب بعدم قدرة أحد على اجتياز الارتفاع الأخير.

إن هذا الإجراء للموضوع الدراسي يمثل المستوى الواحد الذي يصمم للعمل. فجميع المتعلمين المشتركين في هذه الخبرة يطلب منهم القيام بالوثب من فوق نفس الارتفاع كل مرة. وهذه الحالة تؤدي دائماً إلى عملية استبعاد بعض التلاميذ

exclusion. فإذا كان الهدف هو عمل تصفية للمجموعة، فيكون هذا الأسلوب مناسبا. فهناك مواقف قد تكون مناسبة ومرغوبة بهذا الأسلوب مثل مواقف المنافسة في الوثب العالي.

ومن ناحية أخرى، إذا كان هدف الفقرة اللفظية (هـ) عدم استبعاد التلاميذ وانشغالهم الدائم inclusion، فكيف يمكن تحقيق هذا الهدف، وما هي التعديلات أو التغييرات التي يجب أن تتخذ في تصميم العمل للتحويل من "الاستبعاد إلى الانشغال الدائم" طوال الوقت؟ وهل يمكن اقتراح بدائل؟ وكيف يعطي كل متعلم الفرصة للممارسة الناجحة في نفس العمل؟

إن أنسب عمل في هذه الحالة هو ميل الحبل برفع طرف واحد لمستوى الكتف والآخر بمستوى الأرض. ويكلف المتعلمون بالوثب من فوق الحبل مرة أخرى. ففي هذه الحالة نجد التلاميذ ينتشروا بطول الحبل، وتثب من فوقه كل على الارتفاع الذي يناسبه.

وبذلك ينجح كل تلميذ في ادائه، والجميع ينشغل بالممارسة. فالقصد والنشاط في هذه الفقرة اللفظية مطابقان لأن الحبل المائل أوجد ظروفا مناسبة للجميع للممارسة والانشغال الدائم. ويقوم التلاميذ في هذا الأسلوب بعملية التدريب على الحركة. ويتطلب هذا من المدرس في مرحلة التخطيط أن يوفر اختيارات ذات مستويات متعددة في درجة الصعوبة لتحقيق الهدف النهائي. وهذا يسمح لكل تلميذ باختيار المستوى الذي يتناسب مع قدراته. وبذلك يسمح هذا لأسلوب باشتراك جميع التلاميذ في عملية التعليم – التعلم، كل طبقا لقدراته، وهذا ما يصعب تحقيقه في الأساليب الأخرى.

أهداف الأسلوب (هـ):

١-اشتراك جميع المتعلمين في الممارسة.

٢-الاهتمام بالفروق الفردية.

٣-إتاحة فرصة الممارسة حسب مستوى قدرة الفرد.

٤-إتاحة فرصة للرجوع إلى المستوى الأدنى إذا لم يحدث نجاح في المستوى المختار.

٥-إتاحة الفرصة للمتعلم أن يدرك العلاقة بين طموحه وحقيقة أدائه.

٦-إتاحة فرصة التفريد أكثر من الأساليب السابقة لأن هناك اختيارات بين مستويات البدائل داخل نفس العمل.

بنيـة الأسلوب (هـ) :

تبدو بنية الأسلوب (هـ) كما في الشكل التالى .

	أ	ب	جـ	د	هـ
قرارات التخطيط	(م)	(م)	(م)	(م)	(م)
قرارات التنفيذ	(م)	←(ت)	(ت)	(ت)	←(ت)
قرارات التقويم	(م)	(م)	←(ظ)	←(ت)	←(ت)

إن دور المدرس في هذا الأسلوب هو اتخاذ قرارات التخطيط، أما المتعلم، فيتخذ قرارات التنفيذ، متضمنة قرار عن اختيار مستوى البداية للنشاط المقدم. كما يتخذ المتعلم قرارات تخص تقويم أدائه، كما يقرر المستوى المناسب له للاستمرار في العمل.

وانطلاقاً من مثال ، "الوثب فوق الحبل" السابق ذكره، يكون تسلسل خطـوات ما يمكن أن يفعله المتعلم كالآتي:

١-ينظر المتعلم للارتفاعات المختلفة للحبل المائل.

٢-يتخذ المتعلم قراراً عن تقدير أدائه ويختار مستوى البداية.

٣-يأخذ المتعلم خطوات جري قليلة ويثب من فوق الارتفاع الذي اختاره، وعادة يكـون متأكد أنه سـوف يحقـق النجاح عن الارتفاع المختار، فدائماً يكون الاختيار الأول هو الاختيار الآمن.

٤-وعندما يحقق المتعلم نجاحاً في الاختيار الأول للارتفاع (قـرار تقديـر)، يكـون أمامـه أخذ الاختيارات الثلاث:

-إما يكرر نفس الإرتفاع أو،

-يختار نقطة أعلى أو،

-يختار نقطة أقل ارتفاعاً.

فأي اختيار يختاره المتعلم يكون مقبولاً، والنقطـة المهمـة هـو أن المتعلـم يتخـذ قراراً عن المستوى الذي يمكنه أن ينجح فيه.

٥-يأخذ المتعلم خطوات قليلة ثم يثب من فوق الارتفاع المختار.

٦-يقدر المتعلم نتائج تلك الوثبة (قرار تقدير) ثم يختار إحدى الاختيارات الثلاث المذكورة في (٤).

٧-تستمر العملية.

وصف الفقرة اللفظية لأسلوب (هـ) :

إن أسلوب (هـ) يمكن أن يقدم للفصل ككل. ففي المثل المقدم عن "الوثب من فوق الحبل"، فمن الممكن أن يمسك المدرس الحبل، ويشرح الفكرة بأكملها، وبعد انتهاء العرض، يحدد المدرس العمل أو الأعمال التي ستؤدى، ويطلب من التلاميذ البدء.

وكما في الأسلوب السابق ينتشر المتعلمون على طول الحبل حسب قدراتهم، ويستلمون بطاقات العمل. بعد ذلك يجرب التلاميذ مستويات الأداء، ويقررون نقط البداية المناسبة لكل منهم. فنجد المتعلمون يؤدون العمل بمستويات مختلفة، ويقومون بتقويم أدائهم، ويتخذون قرارات عن الخطوات التالية.

وعلى المدرس أن يعطي المتعلمين وقتاً للبدء واكتساب خبرات في الخطوات الأولى، ثم يتحرك بعد ذلك ليعطي تغذية راجعة كما هو في أسلوب (د). يستجيب المدرس إلى دور المتعلم في اتخاذ القرار، وليس لأدائه في العمل. ويكون التركيز هنا على استخدام التغذية الراجعة المحايدة، ويبتعد عن التغذية الراجعة التقويمية، وذلك بخصوص المستوى الذي اختاره المتعلم. فالهدف هنا هو تعليم التلميذ أن يتخذ قرارات مناسبة عن مستوى البداية المناسبة له.

فإذا لاحظ المدرس خطأ في أداء العمل، بالنسبة للمستوى المختار، يطلب من المتعلم أن يصف العمل ويتابع الأداء مرة أخرى، وينتظر المدرس ليرى إذا كان بإمكان المتعلم أن يحدد الخطأ، وإذا لم يتمكن، على المدرس أن يرشده للأداء الصحيح، ثم يتحرك المدرس إلى المتعلم التالي وهكذا.

(أ) قرارات التخطيط :

١-إن جميع القرارات في هذا الأسلوب يتخذها المدرس. وعند تقديم هذا الأسلوب لفصل جديد، يقوم المدرس بالتحضير لتقديم مفهوم هذا الأسلوب، ويراجع ترتيب الأحداث، والأسئلة والعبارات المناسبة، وكيفية استخدام الحبل المائل مثلاً.

٢-يحضر المدرس "البرنامج الفردي" للأعمال المنتقاه.

(ب) قرارات التنفيذ:

يكون ترتيب الأحداث كالآتي:

١-تقديم المفهوم. ويمكن أن يحدث ذلك بسؤال المتعلمين أسئلة ترشدهم إلى استكشاف مفهوم الحبل المائل.

٢-تحديد الهدف الرئيسي من الأسلوب وهو تضمين المتعلمين في العمل بتهيئة مدى واسع من أداء العمل أو الأعمال للجميع.

٣-وصف دور المتعلم والذي يتضمن:

- تجريب المستويات المختلفة.
- اختيار مستوى البداية للأداء.
- أداء العمــل.
- تقويم الفرد لأدائه حسب المعيار الذي اختاره.
- تقرير إن كان مستوى آخر يكون مناسباً أو غير مناسب.

٤-شرح دور المدرس والذي يتضمن:

-الاجابة على أسئلة المتعلم.

-استمرار الاتصال بالمتعلم.

٥-تقديم النشاط، ووصف البرنامج الفردي، وتحديد درجات الصعوبة.

٦-شرح الإجراءات التنظيمية وتوطيد البراميترات اللازمة.

٧-انتشار التلاميذ، وبدء الانشغال في الأدوار والأعمال الفردية.

(جـ) قرارات التقويم:

١-يقوم المتعلمون بتقدير أدائهم مستخدمين ورقة المعيار.

٢-بعد ما يلاحظ المدرس الفصل لفترة ، يتحرك بين التلاميذ لإعطاء تغذية راجعة خاصة لكل متعلم عن مدى فهمه لدوره في هذا الأسلوب. ومبدأ السلوك اللفظي للمدرس هو نفسه كما في أسلوب (د) مع إضافة بُعد التأكد من أن المتعلم قد اختار المستوى المناسب له.

مضمون أسلوب (هـ):

أسلوب (هـ) يتضمن :

١-أن المدرس إذا استخدم هذا الأسلوب، فإن ذلك يعني أنه متقبل لمفهوم مشاركة الجميع في العمل بمستويات مختلفة.

٢-وأن الظروف مهيأة للمتعلمين لاكتساب خبرات العلاقة بين الطموح والواقع في الأداء.

٣-وأن المتعلمين لديهم الفرصة ليتقبلوا التناقض بين الطموح وواقع أدائهم، كما يتعلمون تقريب المسافة بينهما

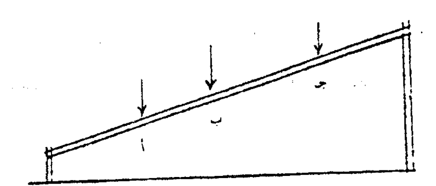
٤-وأن التلاميذ تتقبل أن هناك من يؤدي أكثر أو أقل منهم. فمقياس المتعلم ليس "ما الذي يمكن أن يعمله الآخرين"، ولكن "ماذا يمكن أن أعمله"، كما أن المنافسة أثناء الفقرة اللفظية تكون بين المتعلم ومستواه وقدراته وطموحاته، وليست بينه وبين الآخرين.

٥-إن الثلاث نقاط الأخيرة، هي عوامل هامة تؤدي إلى اختبار مفهوم الذات. ومفهوم الذات هذا يشمل الاستقلال الانفعالي عن قرار المدرس الذي فيه يضع المتعلم في مستوى محدد من أداء العمل.

اختيار وتصميم الموضوع الدراسي .. البرنامج الفردي:

مفهوم درجة الصعوبة:

إذا نظرنا إلى الحبل المائل في الشكل التالي، نجد أن التدرج في الارتفاع على طول الحبل تمثل قدرات المتعلمين بدرجات مختلفة من الصعوبة داخل نفس العمل. والعمل، هو الوثب من فوق الحبل بطريقة معينة، بغض النظر عن الارتفاع. فالتغيير يحدث في الارتفاع، والذي يحدد درجة الصعوبة.



ويتضح من هذا الشكل أن نقطة (ب) تتطلب مجهوداً أكبر من (أ)، ونقطة (جـ) تتطلب مجهوداً أكبر من (أ) و(ب)، فالعمل الذي يحدد درجة الصعوبة هو "الارتفاع"، وتنويع الارتفاع يسمح بعدة مستويات من الصعوبة داخل العمل نفسه.

وإذا قمنا بتحديد نشاط آخر وليكن التصويب في كرة السلة، فيجب أن نحدد العوامل التي تؤثر في درجة الصعوبة لهذا النشاط. هذه العوامل قد تكون: بُعد المسافة عن المرمى، ارتفاع المرمى، قطر طوق المرمى، حجم الكرة، وزن الكرة، زاوية التصويب..وغيرها.

تحديد العامل الذي يحدد درجة الصعوبة:

إن السؤال الرئيسي الذي يقابل المدرس الذي يرغب في ترتيب العمل بأسلوب (هـ) هو: "كيف أحدد العوامل في العمل المطلوب؟ " و"ماذا احتاج لمرفته عن هذا العمل؟"، إن الجدول في شكل (٢-١٥) هو أداة توجه المدرس للاجابة على هذه الأسئلة. فهي توفر طريقة التفكير في كل من العوامل الداخلية والخارجية (Intrinsic and external) واليت تؤثر في تصميم الأعمال البدنية.

العوامل الخارجية والداخلية للعمل

اسم العمل : ــــــــــــ • حدد ترتيب العامل الرئيسي والعوامل المساعدة • وضح المدى (range)	
العوامل الخارجية ـــ عدد التكرارات ـــ الزمـــن	المـــدى
العوامل الداخلية ـــ المسافة ـــ الارتفاع ـــ وزن الاداة ـــ حجم الأداة ـــ مساحة المرمى ـــ السـرعة ـــ ؟ ـــ ؟ الأوضـــاع	

والنقاط التالية تشرح بناء وكيفية استخدام الجدول السابق :

١-بعد اختيار العمل السؤال الذي نأخذه في الاعتبار طوال التخطيط هو، كيف أوفر اشتراك جميع التلاميذ داخل هذا العمل؟

٢-يوضح الجدول نوعين من العوامل داخلي intrinsic وخارجي external العوامل الداخلية هي جزء من بنية العمل. وبعض الأعمال قد يكون لها جميع هذه العوامل، أو يكون لها بعضها. والعوامل الخارجية تفرض نفسها بوضوح على أداء العمل. والنوعان معاً يؤثران في درجة صعوبة العمل؛ وأي عامل من هذه العوامل يمكن أن يتغير أو يعالج لتغيير درجة الصعوبة.

٣-حالما يتم انتقاء العمل، فإن الخطوة التالية تكون تقرير ما هو العامل الداخلي الذي يمكن معالجته ليوفر انشغال الجميع في العمل في الفقرة اللفظية المعنية (في مثال الحبل المائل، العامل الهام هو الارتفاع). وأحياناً، بعض الأعمال تتأثر بعاملين أو أكثر. فمثلاً في تصويب كرة السلة على المرمى برمية عالية، فتعتبر مساحة المرمى، والمسافة من المرمى كعوامل رئيسية مؤثرة على درجة الصعوبة. ولذلك علينا أن نقرر ما هو العالم الرئيسي وما هو العالم المساعد لفقرة لفظية معينة. وهذا الاختيار يرتبط بهدف العمل. وتُعين ترتيب العوامل المؤثرة على درجة الصعوبة بكتابة الأعداد (١، ٢، ٣..إلخ) على الخط يمين العامل بالجدول.

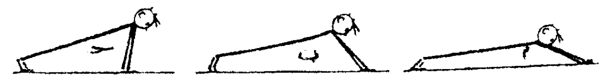
٤-بعد ذلك يحدد مدى الامكانيات في العامل الرئيسي والتي منها ينتقي المتعلم مستوى البداية له. فمثلاً في حالة حجم المرمى، قد تتضمن "مرامي" بأقطار مختلفة، صغيرة، ومتوسطة وكبيرة، مثل ١٠، و ٢٠، و٣٠ بوصة، أو ١٥سم و ٣٠سم ، و٤٥ سم. وكذلك تحدد المدى للعوامل المساعدة.

٥-إذا اختير أحد العوامل الخارجية كعامل هام، مثل عدد التكرارات لعمل معين، قد يكون ٥، ١٠، ١٥، ٢٠ تكرار الخ، فيوضح ذلك في خانة المدى، أو يحدد الكم المعين بجانب العامل الخارجي.

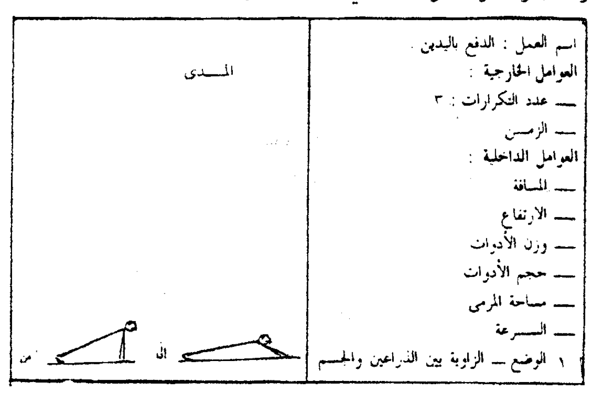
٦-عامل السرعة، وهذا العامل يمكن أن يحدد مداه من البطء إلى السرعة، ويمكن التحكم فيه بواسطة مترونوم أو إيقاع موسيقي أو آلات لقذف الكرات في توقيت معين كما في التنس.

٧-عامل الأوضاع، وهذا العامل يتضمن أوضاع الجسم المتطلبة لأداء عمل ثابت أو ديناميكي، (وقد يشار إليه بالشكل Form"، أو المهارة الأساسية basic skill، أو التكنيك في رياضة أو رقصة معينة). فإذا لم يتمكن المتعلم من أن يؤدي عملاً ما، فمعالجة عوامل المسافة أو الزمن، أو مساحة المرمى لا تفيد. ونقطة البداية هنا هو تكييف الوضع مثل تغيير الزاوية بين أجزاء الجسم، أو بإضافة مد للجسم..إلخ. فمثلاً إذا كان المتعلم غير قادر على أن يؤدي الميزان في الحركات الأرضية، فيمكن أن يكيف من زاوية الرج المرفوعة، أو وضع الجزء الأعلى من الجسم بمستويات مختلفة وتكون هذه هي نقطة البداية والتي تشمل جميع المتعلمين. و فيما بعد، يمكن إضافة عوامل مثل التكرار، الزمن،..إلخ. إن التحليل البيوميكانيكي للعمل هو الذي يعرفنا ما هو أقل وما هو أكثر صعوبة في عامل وضع الجسم.

٨-إذا كان هدف الفقرة اللفظية هو تنمية قوة الكتفين هو تنمية قوة الكتفين والذراعين باستخدام حركة الدفع بالذراعين Push-up، فإن الأوضاع الابتدائية المختلفة للحركة أو الأوضاع التي تتخذ أثناء الحركة، تحقق درجات مختلفة من الصعوبة.



وفي الشكل السابق الوضع (ب) الذي فيه اليدان موضوعتان أمام الكتفين هو وضع أصعب من الوضع (أ)، ونفس الشيء بالنسبة للوضع (جـ)، فهو أكثر صعوبة من (أ)،(ب) وقد يبدو جدول العوامل كما في الشكل التالى .



اسم العمل : الدفع باليدين .	
العوامل الخارجية :	المـــدى
ــــ عدد التكرارات : ٣	
ــــ الزمــــن	
العوامل الداخلية :	
ــــ المسافة	
ــــ الارتفاع	
ــــ وزن الأدوات	
ــــ حجم الأدوات	
ــــ مساحة المرمى	
ــــ الســـرعة	
١ الوضع ــ الزاوية بين الذراعين والجسم	من ... الى

ملاحظات عن أسلوب (هـ):

١- طالما أن أحد أغراض أسلوب (هـ) هـو المشاركة والنماء المستمر، فيجب أن نهتم بالمتعلمين الذين لا يتقدمون من مستوى البداية الذي يختارونه. فيجب أن ننتبه أثناء محاولة تقليل الفجوة ين الطموح وواقع الأداء، أنه في أوقات قد يكون فيها الطموح عالياً وواقع الأداء منخفضاً، أن يكون الطموح منخفضاً والواقع عالياً (القدرة على الأداء). إن هذه الفجوة أساسها دائماً إنفعالي أكثر منها بدني، وأن دور المدرس هو مساعدة المتعلم على فهم هذه الفجوة والعلم على إزالتها. وهذه مسألة حساسة، يجب أن تعالج باستخدام السلوك اللفظي المناسب. وعادة لا تفيد الأوامر في إنجاز غرض المدرس. ولكن يمكن أن يخصص وقتاً مناسباً للتحدث مع التلميذ بحيث يدرك طبيعة الفجوة ويعمل على تقليلها.

٢- إن أسلوب (هـ) يحقق نتائج متفوقة، لا تتحقق في الأساليب الأخرى (أ - د) وهناك تلاميذ متفوقون يجدون صعوبة في التعامل مع أسلوب (هـ). ويظهر أنهم يعملون بنتائج أفضل في ظروف يوجههم فيها المدرس إلى ماذا يعملون، وغرضهم أن يكونوا متفوقين، وأسلوب الممارسة يجب أن يسهل لهم هذه الحاجات، وتتطلب بينيتهم الانفعالية نوع التغذية الراجعة التي تبرزهم دائماً بأنهم هم الأكثر تفوقاً. ولذلك فانتقالهم إلى العمل بأسلوب (هـ) قد يسبب لهم القلق.

٣- إن التلاميذ الذين كانوا يستبعدون من العمل لعدم قدرتهم على الأداء، يحبون هذا الأسلوب. لأن لأول مرة يستمرون في العمل لفترة طويلة من الوقت. فهؤلاء التلاميذ تنجذب لهذا الأسلوب.

-لأنه يحدد لهم نقطة بداية تسمح بالاشتراك والنجاح في العمل.

-تتاح لهم الفرصة لمواصلة التقدم والنماء.

ولذلك فإن أسلوب (هـ) مناسب للبدء به، ثم بعد ذلك تستخدم الأساليب الأخرى.

٤- عملياً، إن هذا الأسلوب يوفر لكل من المدرس والمتعلم فترات أطول للممارسة المستقلة فيجب أ، يصمم البرنامج الفردي ليتضمن مجموعة من الفقرات اللفظية -بها عدد كاف من الأعمال والمستويات التي يمكن أن تكون في برنامج فردي واحد.

وإن الاقتصار على فقرة لفظية واحدة بهذا الأسلوب من النادر أن تتيح فرصة جني المزايا الكاملة من هذا الأسلوب. فتعلم التلميذ ليكون أكثر استقلالاً يتطلب فترة طويلة، وتصميم البرنامج الفردي يمكن أن يلائم هذا الهدف.

ه- ربما، الشئ الوحيد الأكثر أهمية يميز هذا الأسلوب هو إتاحة فرصة كبيرة لانشغال الجميع في العمل inclusion، فاستبعاد التلاميذ من العمل لعدم مقدرتهم في التربية البدنية، يمكن تقليلها بترتيبات مختلفة في الملعب، ومن خلال سلوك تدريس مختلف.

قنوات النمو أسلوب (هـ) :

قد يبدو النمو في هذا الأسلوب كما هو مبين في الشكل التالى :

أ	ب	جـ	د	(هـ)

المنظور الاستقلالى

	أدنى		أقصى
النمو البدنى	————————————————	×	——
النمو الاجتماعى	——— × ————————		
النمو الانفعالى	————————————————	×	——
النمو المعرفى	———— × ————		

إن النمو البدني، يتحرك في المكان نحو الأقصى لأن المتعلم يصبح مستقلاً جداً في اتخاذ القرارات عن نموه البدني. والفقرات اللفظية لأسلوب (هـ) تصمم لهذه الغرض، فالمتعلم هو صاحب قرار الاختيار في الموضوع الدراسي.

وبما أن هذا الأسلوب مصمم ليزيد التفريد لكل متعلم، حيث أنه يقوم شخصياً بمتابعة القرارات والاختيارات في البرنامج الفردي، فيكون وضع النمو الاجتماعي متجهاً نحو الأدنى. فالمتعلم لا يجب أن يتخذ قراراً عن الغير أثناء الفقرات اللفظية ؛ لأن هذا سوف يتداخل مع قرارات الآخرين. فهذا الأسلوب فردي للغاية.

وبالمقارنة مع أسلوب (د)، فإن الوضع في النمو الانفعالي يتجه نحو الأقصى، لأن اتخاذ القرارات عن نجاح الفرد في أداء العمل يعطي الشعور بالثقة بالنفس، ويقلل الضغوط والإحساس بالقلق، فالنجاح في الأداء يكون أكثر حدوثاً، والشعور بالذات أكثر إيجابية.

وقد يتحرك مكان النمو المعرفي قليلا نحو الأقصى طالما أن المتعلم عليه أن يتخذ معيارا خاصا به (القدرة والطموح) ولا يتخذ معيارا أعده المدرس له من قبل. وعملية اتخاذ القرار هذه قد تتطلب نشاط فكري أكبر ويكون المتعلم أكثر استقلالية في هذا الأسلوب.

مثال (١) : للبرنامج الفردى فى تمرينات المرونة

أسلوب التدريس (هـ)
البرنامج الفردى

١ ـ الاسم ـــ
الفصل ـــ
التاريخ ـــ

لياقة بدنية

للتلميذ :

١ ـ البرنامج يعطى لك عاملين يؤثران فى درجة الصعوبة ، هما :
(ا) وضع الجسم (ب) عدد التكرارات
٢ ـ ضع علامة (✓) على المستوى الذى يمثل نقطة البداية لك وضع دائرة على عدد التكرارات التى سوف تؤديها .
٣ ـ أد الأعمال التى اخترتها .
٤ ـ إذا كان هناك فرقا بين قصدك وأداءك الفعلى ، فيرجاء وضع علامة على الأخير .

الأعمال	مستوى (٤)	مستوى (٣)	مستوى (٢)	مستوى (١)
لمس الأرض الكم ١ ـ مجموعتين كل مجموع ١٠ مرات ٢ ـ أربع مجموعات كل مجموعة ٥ مرات	التمرين السابق مع ضم القدمين	التمرين السابق مع مد الرجلين	التمرين السابق مع تقارب المسافة بين الرجلين	[وقوف فتحا ثنى] الجذع للمس الأرض بأطراف الأصابع مع ثنى الركبتين

الأعمال	مستوى (٤)	مستوى (٣)	مستوى (٢)	مستوى (١)
الوضع باليدين الكم : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥	التمرين السابق مع انفراج زاوية الحوض ـ الارتكاز على أصابع القدمين ـ الظهر مستقيم ـ الذراعان ممتدة بعيدة عن الكتفين	[انبطاح مائل عالى فتحا] ـ الارتكاز على أصابع القدمين ـ زاوية قليلة عند الوسط ـ الذراعان ممتدة تحت الكتفين	مثل السابق ـ الارتكاز على الركبتين ـ الظهر مستقيم ـ الذراعان ممتدة بعيدة عن الكتفين	[انبطاح مائل] ـ الارتكاز على الركبتين ـ الظهر مستقيم ـ الذراعان ممتدة تحت الكتفين
التقوس خلفا : • الوقوف والظهر للحائط • التقوس للخلف • لمس الحائط باليدين فوق الرأس • التحرك باليدين لأسفل على الحائط حتى المستوى الممكن • استمر فى الوضع مع العد ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ • التحرك باليدين لأعلى على الحائط إلى الوضع الابتدائى . • تؤدى ثلاث مرات	التحرك باليدين لأسفل حتى مستوى الأرض	التحرك باليدين لأسفل حتى مستوى الركبة	التحرك باليدين لأسفل حتى مستوى الوسط	التحرك باليدين لأسفل حتى مستوى منتصف الظهر

أساليب التدريس من أ - هـ

هي مجموعة أساليب التدريس المباشرة، ويتأسس معظم هذه الأساليب على مفهوم واحد للتدريس وهو أن يقوم المدرس باختيار كل ما يعلم. وفي نفس الوقت يكون هو صانع القرار، فعليه دائما أن يتخذ قراراته فيما يتعلق بكل جوانب عمله التعليمي من تخطيط وتنفيذ وتقويم. وأحيانا قد تتحول بعض تلك القرارات إلى التلميذ. وتتصف الأساليب الأربعة الأولى من تلك المجموعة بعد التركيز على الخصائص الفردية للأفراد، حيث أن المدرس هو الذي يقرر مستوى العمل الذي سوف يقوم بأدائه جميع التلاميذ. كذلك لم يتطلب كل من الأسلوبين الأول والثاني مستوى عاليا من العمليات الذهنية، بل يتطلب فقط مستوى التذكر وفهم المعلومات الخاصة بنتائج التعلم. أما الأسلوب الثالث والرابع والخامس فتتطلب مستوى أعلى لنتائج التعلم، أي تتطلب من المتعلم أن يظهر مقدرته على إصدار الأحكام الصائبة بناء على معايير محددة لتقويم أدائه.

الاكتشـــاف

في أساليب (أ) حتى (هـ)، تحرك المتعلم في اتجاه قنوات نمائية ثلاث، بدنية، واجتماعية وانفعالية. أما التحرك في اتجاه القناة الرابعة وهي القناة المعرفية فكان محدودا وذلك لأن المتعلم كان يؤدي ويمارس كما يطلب منه المدرس.

وأساس الأساليب من (أ) حتى (هـ) هو استعادة reproduction المعلومات التي تعرض عليه. فعلاقة المتعلم بالموضوع الدراسي تنمى عن طريق الاستجابة لعروض المدرس وأوامره، وعن طريق ممارسة أعمال معينة من تصميم المدرس.

إن العمليات الفكرية المستخدمة هي أساسا التذكر والاسترجاع. وكلاهما أساسيان للتعلم. ففي الحقيقة من المهم للفرد أن يتذكر ويسترجع التفاصيل في أي عمل جيدا وبدقة.

إن أساليب (أ) حتى (هـ) لا تثير عملية الاكتشاف والتي فيها يتحرك المتعلم إلى أبعد من البيانات التي تعطى له ومن الأعمال المصممة له ليبحث هو بنفسه.

فالمتعلم لا يشترك في نشاط الاكتشاف بعمليات فكرية مثل:

المقارنة Comparing

المضاهاة Contrasting

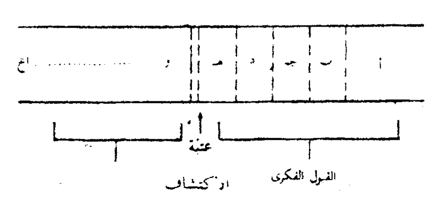
التصنيـف	Categorizing
التخميـن	Hypothesizing
التحليـل	Synthesizing
حل المشكلة	Solving Problem
التقدير الاتسقرائي	Extrapolating
الابتكـار	Inventing

وغيرها كثير

فكيف يمكن للمدرس أن يوجد ظروفا تجعل المتعلم ينشغل بـأي مـن العمليـات السابقة؟ وما هي العلاقات الجديدة التي يجب أن تتواجد بين المدرس والمتعلم، لتجعـل المتعلم يتجه للاكتشاف؟ وكيف يؤدي المدرس ذلك بتروي؟ وما هو سلوك التعلم الجديد؟

ومن المنظور النظري والعملي، يكون البحث عن التحويل من مجموعـة ظـروف إلى الأخرى، أي من مجرد استعادة ما هو معـروف مـن حقـائق، وقوانـين ونمـاذج، إلى إنتاج أفكار جديدة وحركات جديدة -تكون جديدة على المتعلم. فما هي إذا طبيعة هـذا التحول؟ وفي هذه النقطة من التحول على سلسـلة أسـاليب التدريـس، هنـاك خـط غـير واضح يطلق عليه عتبة الاكتشاف Discovery Threshold (كمـا فـى الشـكل التـالى)؛ وهذا الخط يقع بـين مجمـوع الظـروف والعلاقـات الخاصـة بأسـاليب (أ إلى هــ) وبـين مجموعة الظروف والعلاقات الخاصة بأساليب (و إلى ح) .

عتبة الاكتشاف



في أساليب (أ إلى هـ)، كان المتعلم يستقبل المعلومات من الآخرين؛ فالمتعلم كان في حالة قبول فكري Cognitive Acceptance والـتي تعتـبر ضـرورة لانجـاز مجموعـة معينة من الأهداف. ولتحقيق أهداف أخرى، يجب على المتعلم أن يعبر عتبة الاكتشاف لينشط العمليات الفكرية المذكورة من قبل.

عبـــور عتبـــــة الاكتشــــاف:

إن نظريـة فســـتينجر (١٩٥٧) Festingern الخاصـة بالاسـنجام الفكـري Cognitive dissonace، تفـترض أن الاضطـراب disturbance أو الاسـتثارة الفكريـة inrritation، تخلق الحاجة للبحث عن حل. فنشاط البحث عن حل هـو الـذي يمحـو هذا الاضطراب أو حالة اللاإنسجام، وبالتالي يمكـن أن يسـتعاد الأمـان والهـدوء. وهـذه النظرية لها مفاهيم متضمنة لكل من سلوك المدرس وعمليات التعلم. فـالقبول الفكـري لا يعبر عن وجوده عندما يحدث اللاإنسجام الفكري. واللاإنسجام يحدث عملية اسـتقصاء Inquiry للحاجة إلى البحـث عـن اجابـة أو حـل. وعمليـة الاسـتقصاء هـذه تـؤدي إلى الاكتشاف. إن نشاط الاكتشاف يحدث كنتيجـة اللاإنسـجام الفكـري وتكـون معادلتـها كالآتي:

اللاانسجام الفكري ————◄ الاستقصاء ————◄ الاكتشـاف

ونفـترض هـذه المعادلـة أن الاكتشـاف يتحقـق نتيجـة عمليـة سـابقة وهـي الاسـتقصاء. فـالفرد لا يسـتقصي، إلا إذا احتـاج للبحـث عـن شـيء -هـذه الحاجـة للاكتشاف تتواجد وتثـار بسـبب دم الاقتنـاع العقلـي mental dissatisfaction وعـدم الاقتناع يدفع العقل ليركز على مشكلة متواجدة ويثير إمكانية الاكتشاف. وعندما تعمـل هذه المراحل الثلاث من العمليـة الفكريـة في تعـاقب متكـامل، فـإن المتعلـم يعـبر عتبـة الاكتشاف.

ولكي نترجم هذه النظرية إلى نشـاط مـدروس، علينـا أولا أن نفحـص النمـوذج الذي يوجد ظروف هذه العملية ويكون سببا لهـا. فنحـن نحتـاج إلى فـهم طبيعـة المثـير الذي يولد اللاإنسجام الفكري، وإلى معرفة ماذا يحدث أثناء مرحلة الاستقصاء أو مرحلة الوسيط mediation ونحتاج إلى وصف الاكتشاف -بمعنى الاستجابات في هذه العملية. والنموذج التالي يوضح هذه العمليات:

المثير ————◄ الوسيط ————◄ الاستجابة

المثيــــر The Stimulus :

إن المثير، وهـو الـذي يسـبب انطـلاق هـذه العمليـة، يمكـن أن يكـون مشـكلة أو موقف يحتاج إلى حل. فالمشكلة أو الحاجة إلى الحل تنشـئ السـؤال في ذهـن المتعلم

والذي لا يمكن الإجابة عليه بمجرد التذكر. وبدلا من ذلك يدفع السؤال إلى الاستقصاء أي البحث عن إجابة غير معروفة.

الوسـط The Mediation :

إن مرحلة الوسيط، تعني الوقت المطلوب للذهن لينشغل في "البحث" فهو – الوقت– الذي يجند الذهن فيه جميع قواه لإنتاج الأفكار، أو الحلول، أو الاجابات الغير معروفة من قبل للفرد (وربما للآخرين). وينشغل الذهن إما في تفاعل عشوائي أو نظامي، بين عملية فكرية سائدة وعمليات فكرية أخرى مساندة لها. وطبيعة الوسيط تعتمد بقدر كبير على تحديد المثير. فمثلا، إذا كانت المشكلة أو الموقف يتطلب "التصنيف" كعملية سائدة، فيجند الذهن المقارنة والمضاهاة كعمليات مساعدة لبدء هذه العملية. ولذلك يجب أن يصمم المثير ليركز على التصنيف كعملية سائدة. والمقارنة والمضاهاة يمكن أن تكون عمليات سائدة في مواقف مختلفة ولأغراض مختلفة. فكل هذه الأمور تعتمد على طبيعة المثير وعلى العملية الفكرية التي تطلق.

الاستجابة The Response :

إن التفاعل بين المثير والعمليات الفكرية يؤدي إلى إنتاج إجابات جديدة للأسئلة، وحلول جديدة للمشاكل وأفكار جديدة. هذه الإجابات، والحلول، و الأفكار تتواجد دائما داخل مجال العملية الفكرية الغالبة. وهذه النتائج النهائية يمكن أن تكون استجابة واحدة نهائية (عملية تقريب Convergent Process) أو استجابات متعددة نهائية (عملية تشعيب Divergent Process)

هذه العملية من الاكتشاف هي نفسها التي تظهر عند الطفل المحب للاستطلاع، والمفكر الذي يثار فضوله أو يساق بقوة الأسئلة. فالإحساس بالتحدي الفكري والإثارة للوصول إلى الإجابات الغير معروفة هي التي تحركنا إلى ما بعد عتبة الاستكشاف.

ما هي إذا أساليب التدريس التي تعطى مثل هذه الخبرات؟

أسلوب الاكتشاف الموجه (و)

The Guided Discovery Style

إن أول أسلوب يشغل المتعلم في الاكتشاف هو "الاكتشاف الموجه". إن أساس هذا الأسلوب هو علاقة المدرس -المتعلم، التي فيها تؤدي تعاقب الأسئلة إلى قيام المتعلم باكتشاف مجموعة من الاستجابات لهذه الأسئلة. فكل سؤال من المدرس يحدث استجابة واحدة صحيحة يكتشفها المتعلم. إن التأثير التراكمي لهذا التعاقب -هو عملية تقريب- تؤدي بالمتعلم إلى اكتشاف المفهوم، أو المبدأ، أو الفكرة المطلوبة.

أهداف أسلوب (و) :

١-شغل المتعلم في عملية استكشاف معينة -(عملية تقريب).

٢-تنمية علاقة صحيحة بين استجابة المتعلم المكتشفة والمثير (السؤال) الذي يقدمه المدرس.

٣-تنمية مهارات اكتشاف متعاقبة، تؤدي منطقيا إلى اكتشاف المفهوم.

٤-تنمية الصبر لدى كل من المدرس والمتعلم، والمطلوبة لعملية الاكتشاف.

بنية أسلوب (و)

في هذا الأسلوب يتخذ المدرس جميع قرارات التخطيط. والقرارات الأساسية هي الأهداف، وغرض الفقرة اللفظية، و تصميم أسئلة متعاقبة التي يسترشد بها المتعلم لاستكشاف الغرض.

وفي هذه الأسلوب تنقل كثير من قرارات التنفيذ للمتعلم. فنشاط اكتشاف الإجابات تعني أن المتعلم يتخذ قرارات عن أجزاء الموضوع الدراسي الذي يختاره المدرس. وقرارات التنفيذ هي قرارات متعاقبة ومتصلة ببعضها تتخذ من قبل المدرس والمتعلم معا.

وفي قرارات التقويم، يتحقق المدرس من استجابة المتعلم لكل سؤال. ففي بعض الأعمال ، يمكن للمتعلمين أن يثبتوا صحة الاستجابة بأنفسهم . فأدوار القرارات المتتابعة والمتصلة في التنفيذ والتقويم هي التي تميز هذا الأسلوب .

	أ	ب	ج	د	هـ	ز	؟
قرارات التخطيط	(م)	(م)	(م)	(م)	(م)	(م)	
قرارات التنفيذ	(م)	← (ت)	(ت)	(ت)	← (ت)	← (م ت)	
قرارات التقويم	(م)	(م)	← (ض)	← (ت)	← (ت)	← (م ت)	

بنية الاكتشاف الموجه

وصف أسلوب (و):

ربما تكون أحسن طريقة للمدرس ليتفهم فكرة فقرة لفظية بالاكتشاف الموجه هي قراءة الأجزاء التالية والتي تصف قرارات التخطيط ثم دراسة المثالين أو الثلاثة الأول عن كيفية تصميم تعاقب الأحداث، ثم القيام بتجربتها على أحد المتعلمين. وأثناء هذه الفقرة يكون دور المدرس هو:

١-أن يعمل على توصيل كل سؤال كما تم تصميمه.

٢-انتظار استجابة المتعلم.

٣-إعطاء تغذية راجعة.

٤-التحرك إلى السؤال الثاني.

عندما تنتهي الفقرة اللفظية، يراجع المدرس نتائج التجربة، هل كان قادرا على استخدام الأسئلة المتعاقبة؟ وهل كان قادرا على أن ينتظر كل استجابة؟ وهل استخدمت التغذية الراجعة المناسبة؟ وهل كان تعاقب الأسئلة مناسبا؟ وهل احتاج المدرس أن يضيف أسئلة أخرى؟ فإذا أجاب المدرس على هذه الأسئلة بنعم، فيكون مستعدا لممارسة هذه العملية مع متعلم آخر. هذه العملية جديدة بالنسبة لأغلب الأفراد، وتأخذ وقتا طويلا نوعا ليتعلم المدرس أن يسلك هذا الأسلوب.

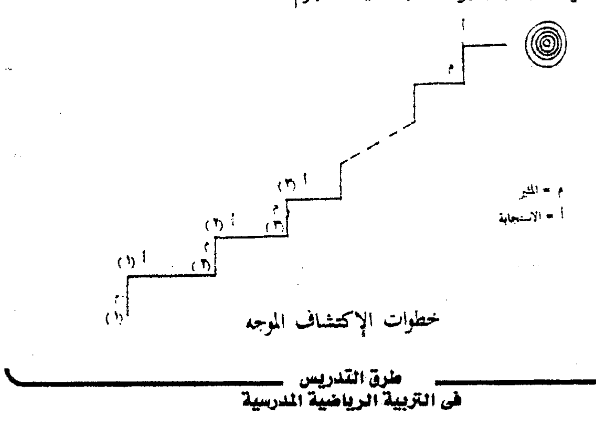
وفيما يلي نقدم دور كل من المدرس والتلميذ في كل مجموعة من مجموعات القرارات:

(أ) قرارات التخطيط:

إن قرارات التخطيط في الاكتشاف الموجه تختص بالموضوعات الفرعية للموضوع الدراسي الذي سيعلم. فبعد تحديد الموضوع الدراسي، تكون أهم خطوة في الاكتشاف الموجه هو تحديد تعاقب الخطوات. هذه الخطوات إما أسئلة أو مفاتيح للحل Clues

تؤدي بالتلميذ بالتدريج إلى اكتشاف النتيجة النهائية (مفهوم ، أو حركة معينة..إلخ)، إن كل خطوة، تبني على الاستجابة التي يتم تحقيقها في الخطوة السابقة. فكل خطوة إذا يجب أن تختبر، ثم توضع في مكانها المحدد في الخطوات المتعاقبة. وهذا يعني أنه يجب أن يكون هناك ارتباط داخلي بين الخطوات المرتبطة ببنية الموضوع الدراسي. ولتصميم الخطوات المرتبطة يحتاج أن يتوقع المدرس استجابات التلميذ الممكنة لمثير معين (خطوات معينة). خطوة أخرى، ربما تكون أقرب للخطوة السابقة، وذلك لتضييق الاستجابات المتشعبة. ويجب أن يبني الاكتشاف الموجه ليؤدي إلى استجابة واحدة لمفتاح واحد (clue). فإذا كان هناك أكثر من استجابة ممكنة، فيجب أن يكون المدرس مستعدا بمفتاح آخر ليرشد التلميذ إلى اختيار واحدة فقط ويترك الباقي. وهذا التشعيب يحدث عادة في الاكتشاف الموجه. فالتفكير يختلف من فرد لآخر، فلا يستجيب الأفراد دائما لنفس المفتاح أو السؤال بنفس الطريقة المتوقعة. والمتعلم دائما يقترب من الاستجابة الصحيحة ، ولكنه يجب على المدرس أن يرشد التلميذ نحو الاستجابة المرغوبة بتقديم مفتاح أو سؤال إضافي.

وعملية الاكتشاف الموجه تشمل العلاقات بني المثير والوسيط والاستجابة في كل خطوة. فالمثير، يصمم ليحرك التلميذ إلى الوسيط، الذي فيه يبحث المتعلم عن إجابة وتحقق الاستجابة عندما يكون المتعلم مستعدا. ويواصل المدرس تقديم المثير التالي والذي يحرك المتعلم نحو الوسيط، وينتج عن ذلك إنتاج الاستجابة التالية المكتشفة. وهكذا حتى يؤدي المثير الأخير إلى الاستجابة التي تمثل الاكتشاف الحقيقي للهدف. وهذا الاكتشاف الأخير يمكن أن يعبر عنه بتحديد المفهوم المكتشف .



خطوات الإكتشاف الموجه

(ب) قرارات التنفيذ:

وفي هذه القرارات يختبر تصميم عاقب الأسئلة وتجريبه على بعض الأفراد، ثم يعاد تصميمه، ويعاد تجربته، وبذلك تعطى الفرصة ليصبح هذا التعاقب نموذجا أساسيا للهدف المحدد. فإذا حقق المدرس هذا المستوى، فيمكن أن يستخدم نفس تعاقب الأسئلة لكثير من الفقرات اللفظية مع احتمال كبير للنجاح. إن أي فشل في الاستجابة من قبل التلميذ تشير إلى تصميم غير كاف للخطوات أو للمجموعة المتعاقبة من الأسئلة ككل.

وبالإضافة إلى الحاجة إلى تصميم دقيق لتعاقب الخطوات، على المدرس أن يطبق القواعد الآتية لهذه العملية:

١- لا يعطي المدرس الإجابة بتاتا للمتعلم.

٢- ينتظر المدرس دائما استجابة المتعلم.

٣- يعطي المدرس تغذية راجعة دائما.

٤- يحتفظ المدرس بمناخ يسوده القبول والصبر.

هذه القواعد ضرورة لفقرة لفظية ناجحة في هذا الأسلوب والقاعدة الأولى الزامية، لأنه إذا أعطي المدرس الإجابة للمتعلم، فتكون سببا في الإخفاق في عملية ربط اكتشاف الخطوات الصغيرة ببعضها.

والقاعدة الثانية وهي انتظار إجابة، ضرورية لإعطاء وقت للمتعلم لينشغل في عملية البحث عن حل. وعادة يكون الوقت الذي يحتاجه المتعلم للاستجابة قصيرا نسبيا -ربما تستغرق بضع ثوان. ويجب على المدرس ألا يتداخل أثناء هذا الوقت. فالانتظار هو جزء هام في جميع الأساليب التي ينشغل فيها المتعلم بالاكتشاف.

والقاعدة الثالثة، إعطاء تغذية راجعة مستمرة للمتعلم. فكلمة "نعم" أو إيماءة بالرأس، أو كلمة "صح" تعتبر كافية بعد الاستجابات في الخبرات الأولى لهذا الأسلوب. وفي الأعمال التي تبنى بداخلها التغذية الراجعة، يعرف المتعلم بنفسه نتائج بعض الاستجابات. ويكون دور المدرس أن يواصل الأسئلة التي توضح للمتعلم أنه على الطريق الصحيح.

أما في القاعدة الرابعة، فيجب أن يظهر المدرس الصبر والقبول. فهذا يؤدي إلى الاحتفاظ بانسيابية العملية. فالتأنيب وعدم الصبر يؤديان إلى الإحباط، وعدم الارتياح من جانب المتعلم، ويوقف انسياب العملية.

ويظهر على المتعلم التفكير والانفعال حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة وفي هذه المرحلة يجب على المدرس أن يكون واعيا بالعوامل التالية:

١- الهدف. ٢- اتجاه تعاقب الخطوات.

٣- حجم كل خطوة. ٤- العلاقة الداخلية للخطوات.

٥- سرعة تعاقب الأسئلة. ٦- انفعالات المتعلم.

(جـ) قرارات التقويم:

إن التغذية الراجعة في الاكتشاف الموجه لها طبيعة خاصة فالتغذية الراجعة تبني في كل خطوة من عملية الاكتشاف فالسلوك المعزز والذي يشير إلى نجاح التلميذ في كل خطوة هو تغذية راجعة إيجابية عن تعليمه وإنجازاته. وهذا يخدم، كقوة دافعة مستمرة، للبحث عن الحلول الدراسية وللتعليم. ويحدث التقويم الكلي، عندما تتم العملية أي عندما يتحقق الغرض ويتم تعلم العمل.

إن الاستجابة المقبولة في كل خطوة هي بمثابة تقويم مباشر ودقيق. وبالتالي فإن سرعة إعطاء التغذية الراجعة، والتعزيز الإيجابي يخدم كقوة دافعة مستمرة للبحث عن الحلول، وللدراسة الأكثر وللتعلم الأفضل.

وهذا النوع من التغذية الراجعة والذي يتألف من سلوك القبول من المدرس، والقبول للاستجابات الصحيحة، له تأثير اجتماعي قوي في موقف المجموعة. فإذا تم تنمية هذه العملية في الفصل، فإن الاستعداد للعمل يصبح قائما، وبالتدريج يشعر التلاميذ بالآمان، ويكونون أقل خوفا للاستجابة. وبالرغم من أن هذه العملية أكثر فاعلية في الفصول ذات الحجم العادي، إلا أن خبرة المدرس وحيويته تجعل من الممكن أن تنكون هذه العملية فعالة مع الفصول الكبيرة.

وفي الأوقات التي تظهر التلاميذ فيها منحرفة عن اتجاه عملية الاكتشاف الموجه فعلى المدرس أن يعمل الآتي:

١-تكرار السؤال أو المفتاح الذي يسبق الاستجابة الغير صحيحة، فإذا كانت الاستجابة صحيحة، يقدم المدرس السؤال التالي. فإذا استمرت الاستجابة غير صحيحه، فيقدم المدرس سؤالا آخر يمثل خطوة صغيرة مساعدة للمتعلم.

٢-إن السلوك اللفظي المتاح للمدرس يتضمن "هل تابعت اجابتك؟" أو "هل تحب أن تفكر أكثر؟" وهذا يبين للمتعلم أن المدرس صبور ويهتم بالمتعلم، ليكون محور العلاقة بين المدرس والمتعلم.

مضمون أسلوب (و) :

إن استخدام هذا الأسلوب يدل ضمنا على أن :

١-المدرس متقبل أن يخوض الأساليب الاستكشافية.

٢-المدرس متقبل أن يمضي الوقت في دراسة بنية النشاط وفي تصميم التعاقب المناسب للأسئلة.

٣-المدرس متقبل أن يأخذ فرصة تجريب ما هو غير معروف. حقا إن أساليب (أ إلى هـ) هي أساليب آمنة للمدرس، فالأعمال تصميم. وتعرض للمتعلم بطرق مختلفة، ويكون دور المتعلم هو المتابعة. وتكون مسئولية الأداء غالبا ما تقع على عاتق المتعلم. أما في الاكتشاف الموجه فتكون المسئولية واقعة على عاتق المدرس. فالمدرس هو الذي يصمم الأسئلة التي تؤدي إلى الاستجابة الصحيحة، فأداء المتعلم وثيق الصلة بأداء المدرس.

٤-المدرس يثق في مقدرة التلميذ الفكرية.

٥-المدرس متقبل أن ينتظر الإجابة، أطول وقت ممكن على قدر ما يحتاج المتعلم ليكتشف الإجابة.

٦-المتعلم عنده المقدرة لعمل اكتشافات صغيرة تؤدي إلى اكتشاف المفهوم.

اختيار وتصميم الموضوع الدراسي:

قبل دراسته الأمثلة التي توضح الاكتشاف الموجه في مجالات الموضوعات المختلفة، يجب مراعاة النقاط الأساسية التالية :

١-يمكن للمتعلم اكتشاف عدة أشياء مختلفة مثل:

* مفاهيم.
* مبادئ (قوانين).
* علاقات
* نظام (System)
* حدود (أبعاد "بأي قدر" how much)

٢- يجب أن يكون كل من الموضوع الدراسي والهدف الذي سيكتشف غير معروفين للمتعلم، فالفرد لا يمكن أن يكتشف ما يعرفه.

قنوات النمو في أسلوب (و):

تبدو نواتج التعلم في هذا الأسلوب كما يلي:

أ | ب | جـ | د | هـ | (و)

الاستقلالية

الأدنى ← → الأقصى

النمو البدني

النمو الاجتماعي

النمو الانفعالي

النمو المعرفي

قنوات النمو في الاكتشاف الموجه (و)

في النمو البدني، يعتمد المتعلم على المثير الخاص من المدرس. والاستقلالية هـي المحك لتحديد النمو في المجالات الأربع، وفي هذه الحالة يتجه المتعلم نحـو الاستفادة الأقل.

وينطبق نفس الشيء على النمو الاجتماعي حيث أن المتعلم يكون مرتبطا أكـثر بالمدرس، فلا يحدث اتصال اجتماعي مع المتعلمين الآخرين.

أما مكان النمو الانفعالي فيتحرك نحو الأقصى. ولأن المتعلم عندما يكون ناجحـا في كل خطوة من الاكتشاف، فإن ذلك يخلق إحساسا إيجابيا بالإنجاز.

ويحدث تغيير واضح في النمو المعرفي، فالانشغال في عملية فكرية معينـة وعبـور عتبة الاكتشاف يضع المتعلم نحو الأقصى.

مثـــال للاكتشاف الموجه في التربية البدنية:

الموضــــــــوع: تمرينات لياقة، تعبير حركي ، جمباز.

الهدف الخاص: اكتشاف تأثير قاعدة الارتكاز ومركز الثقل على التـوازن (يناسـب هـذا الدرس الفصول من ثالثة إلى خامسة ابتدائي).

سؤال (١) هل تعرف ما هو التوازن؟

الإجابة المتوقعة: الإجابة تعطي بالحركة، ولا يوجد حاجـة هنـا للاستجابة اللفظيـة. بعض الأطفال يتخذون أوضاعا متعددة مـن التـوازن. والبعـض يتحـرك بطريقـة تتطلـب اتزانا أكثر النتيجة هي أن جميع الأطفال لديهم استجابة توضح التوازن.

سؤال (٢) هل يمكن أن تكون في أقصى درجات التوازن؟

الإجابة المتوقعة : وهنا تختلف الاجابات عادة، فالبعض يتخذ منوعات من الأوضاع المستقيمة، والبعض الآخر يتخذ أوضاعا مختلفة يكون قد لاحظها في كرة القدم، أو في الجمباز الأرضي وغيرها. ومن المهم تكرار هذا السؤال.

سؤال (٣) هل هذا الوضع هو الأكثر اتزانا (يتابع المدرس حلول الأطفال بدفع كل طفل دفعة بسيطة ليختل وضع التوازن). ففي مدة وجيزة، نجد كثيرا من الأطفال يقتربون من الأرض في أوضاع اتزان منخفضة، والبعض الآخر قد يرقد على الأرض.

سؤال (٤) هل يمكن الآن أن تكون في وضع اقل اتزنا؟

الإجابة المتوقعة: أغلب الأطفال يتخذون أوضاعا جديدة بتقليل حجم قاعدة الارتكاز.

سؤال (٥) هل يمكن أن تتحرك إلى وضع جديد مازال أقل اتزانا؟

الإجابة المتوقعة: وهنا تؤدى العملية بالتحرك، جميع الأطفال يتخذون أوضاعا يكون فيها لمس الأرض في حيز ضيق جدا بالارتفاع عن الأرض أو بأخذ خطوات صغيرة على أطراف الأصابع لتقليل الاتزان.

سؤال (٦) هل يمكن أن تكون أقل اتزانا عن الحركات السابقة؟

الإجابة المتوقعة: أغلب الأطفال تقف على أطراف أصابع قدم واحدة، البعض يرفع الذراعين ويصعب الاتزان وهكذا.

فباستخدام الحركة تصل التلاميذ إلى الإجابات الصحيحة وتستكشف بعض العوالم المؤثرة على التوازن. فيكتشفون أن الأوضاع التي لها قاعدة متسعة ومنخفضة أكثر اتزانا من الأوضاع التي لها قاعدة ضيقة وعالية.

وهذا يكفي -فيفهم المفهوم عن طريق استخدام الحركة. والصوف اللفظي للمبادئ غير ضروري، ومع ذلك إذا شعر المدرس أن الوصف اللفظي ضروري، فيمكن أن يسأل، "ما هو الفرق بين الوضع الأكثر اتزانا والأقل اتزانا، و ما الذي يجعلك كذلك؟" وبذلك يمكن للأطفال أن تتعلم الاكتشاف ليس فقط للحركات الجديدة ولكن أيضا للمبدأ الذي ينظمها في مفهوم معين.

موضوعات تدريس بالاكتشاف الموجه

الجمبـــاز

١- دور مركز الثقل في أداء الدورانات على العارضة.

٢- العوامل التي تؤثر على الثبات في الأوضاع على العارضة.

٣- العوامل التي تؤثر على الثبات في الحركة على العراضة.

٤- العوامل التي تؤثر على سلامة ربط العناصر في حركات متعاقبة على العارضة.

٥- اقتراح عنصر يخص الطلوع على عارضة التوازن.

٦- عنصر يخص الهبوط من عارضة التوازن.

اللياقــة البدنيــة

١- الصفات التي تسهم كإعداد للحركـات (الرشـاقة، التـوازن، المرونـة، القـوة، التحمـل وهكذا).

٢- أنواع الحركات التي تسهم في تنمية صفة بدنية معينة، وغير ذلك.

كــرة السلــة

١- علاقة بين مواقف اللعب المختلفة ومنوعات من التمريرات.

٢- سبب ترتيب معين للاعبين في الملعب.

٣- أفضل الأماكن في دفاع المنطقة ضد استراتيجية معينة للهجوم.

السباحـــة

١- دور التنفس أثناء التحرك.

٢- دور كل جزء من أجزاء الجسم أثناء التحرك.

٣- العلاقة بين مرحلة معينة في الأداء والصفة البدنية اللازمة.

أسلوب التفكير المتشعب (ز) (حل المشكلة)

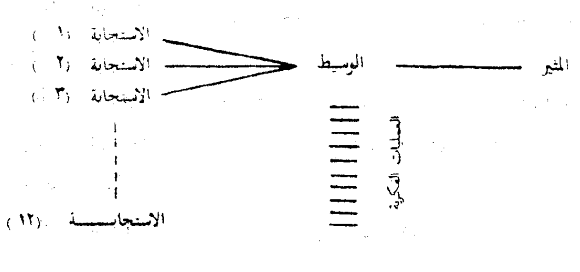
The Divergent Style

إن أسلوب التفكير المتشعب يشغل مكانا معينا على سلسلة أساليب التدريس. فلأول مرة ينشغل المتعلم في اكتشاف واختيار داخل الموضوع الدراسي. فحتى الآن نجد أن المدرس هو الذي يتخذ القرارات عن الأعمال الفرعية في موضوع الدراسة. ويكون دور المتعلم إما أن يكرر ويؤدي، أو يكتشف الهدف الفرعي. وفي أسلوب (ز) داخل باراميتر معينة، يتخذ المتعلم قرارات عن الأعمال الخاصة في الموضوع الدراسي المختار. هذا الأسلوب يتضمن المتعلم في قدراته على التنويع والتشعيب، وهذا الأسلوب يجعل المتعلم يسير إلى ما بعد ما هو معروف.

ومجال التربية البدنية والرياضة والرقص غني بفرص الاكتشاف، والتصميم والابتكار. فهناك دائما حركات أخرى ممكنة أو جمل حركية أخرى، أو طرق أخرى لتمرير الكرة، أو استراتيجية أخرى في اللعب أو تشكيلات أخرى للرقص. فما هو التغير الذي يحدث في سلوك المدرس والذي يجعل المتعلم يشترك في إنتاج اكتشافي؟ وما هي العلاقة الجديدة بين المدرس والمتعلم والهدف؟ ومتى يستخدم هذا الأسلوب ولأي غرض؟

بنيـة أسلوب (ز):

إن بنية الأسلوب (ز) تمثل خطوات عامة متماثلة للأسلوب السابق. (اللاإنسجام الفكري-الاستقصاء-الاكتشاف)، ولكن الفرق الدال هو أن تفصيلات هذه الخطوات تؤدي إلى اكتشاف البدائل. والشكل التالى يمثل العملية التي تحدث عند تطبيق هذا الأسلوب.



العملية الفكرية في أسلوب المشكلة

المثيـــــر :

إن المثير على الشكل سؤال، أو مشكلة أو موقف، يحرك المتعلم وهو في حالة من اللاإنسجام الفكري وتظهر الحاجة إلى حل المشكلة. ويصمم المثير في صورة لفظية ليطلق البحث عن استجابات عديدة ومتشعبة.

الوســـــيط:

أثناء هذا الوقت يبحث المتعلم عن منوعات الحلول التي تحل المشكلة. وهذا الانشغال يركز في عملية فكرية واحدة وغالبة يساعدها عمليات أخرى. ويصمم المثير ليشغل الذهن في إنتاج متشعب لتلك العملية الفكرية الخاصة. ومن المكن، استخدام فقرات لفظية تؤدي بالمتعلم إلى استنباط أفكار متشعبة في عملية فكرية معينة، مثل التصنيف، والتخمين، والحل وغيرها.

الاستجـــابة:

إن البحث في مرحلة الوسيط يكون نتيجتها الاكتشاف وإنتاج مجموعة من الأفكار المتشعبة، هذه الأفكار والاستجابات، يمكن التعبير عنها بأشكال مختلفة لها طبيعة مميزة لمجال الموضوع الدراسي. ففي الشعر تعبر الاستجابة بالكلمات، وفي الموسيقى باللحن، وفي التربية البدنية بالحركة. فالعملية واحدة بالرغم من أن أسلوب التعبير في كل منها مختلف.

أهداف أسلوب (ز) :

١–تنشيط القدرات الفكرية للمدرس ليصمم مشاكل في المجال المطلوب للموضوع الدراسي.
٢–تنشيط القدرات الفكرية للتلميذ لاكتشاف حلول عديدة لأي مشكلة تقدم له في التربية البدنية.
٣–تنمية الاستبصار في بنية النشاط واكتشاف المنوعات المكنة داخل هذه البنية.
٤–الوصول لمستوى الأمان الانفعالي الذي يسمح للمدرس والتلميذ أن يعبر إلى ما بعد الاستجابات المتوقعة والمألوفة.
٥–تنمية القدرة على التحقق من الحلول وتنظيمها لأغراض خاصة.

بنيـة أسلوب (ز):

لتصميم الفقرة اللفظية في الأسلوب، هناك تحويل آخر للقرارات يأخذ مجـراه، فأدوار المدرس والمتعلم تتغير مرة أخرى، فيدخلان في خـبرات جديـدة وتتحقـق أهـداف جديدة.

أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	م

قرارات التخطيط (م) (م) (م) (م) (م) (م) (م)
قرارات التنفيذ (م) ← (ت) (ت) (ت) ← (ت) ← (م/ت) ← (ت/م)
قرارات التقويم (م) (م) ← (ت) ← (ت) ← (ت) ← (م/ت) ← (ت/م)

بنية أسلوب التفكير المتشعب

(أ) قرارات التخطيط:

في قرارات التخطيط يتخذ المدرس ثلاث قرارات رئيسية عن موضوع الدراسة:

١-قرار عـن موضـوع الدراسـة العـام للفقـرة اللفظيـة(جمبـاز أرضـي ، رقـص حديـث، سباحة..إلخ).

٢-قرار عن الموضوع الخاص الـذي سـيكون محـور الفقـرة اللفظيـة (الشـقلبة الخلفيـة، الدوران)

٣-قرار عن تصميم المشكلة الخاصة أو عدة مشاكل والتي تؤدي إلى عدة حلول متفرعة.

هذه القرارات عن تصميم المشكلات هي الأساس في الفقرة اللفظية الـتي يديرهـا المدرس وهي أيضا أكثر الأعمال الفكرية المطلوبة من المـدرس. فـالمدرس يجـب أن يكـون لديه الاستبصارات للعناصر الخاصة للنشاط، ولتعاقب النشاط، ولبنية النشاط.

(ب) قرارات التنفيذ

في هذه القرارات يقرر ما هـي الحلـول المتشـعبة الـتي تكـون ملائمـة للمشـكلة. ويكتشف المتعلم بدائل من الإجابات لحل المشكلة القائمة. وهذه الحلـول تشـل الموضـوع الخاص المكتشف من جانب المتعلم في الفقرة اللفظية. في قـارات التخطيـط يقـوم المـدرس باتخاذ القرار عن الموضوع الدراسي الخاص. فالحلول المكتشفة من المتعلم تصبـح موضـوع الدراسة ومحتوى الفقرة اللفظية.

وقرارات المتعلم عن تصميم الحلول هو أساس هام للفقرة اللفظية في هذا الأسلوب؛ فيبدأ المتعلم من حالة لا انسجام فكري وينشط في البحث عن الحلول للمشكلات، ويختبرها بحركات واقعية ثم يتخذ القرار عن المنتج النهائي.

(جـ) قـرارات التقـويم :

في قرارات التقويم يتخذ المتعلم قرارات تقويمية عن الحلول المكتشفة. فيسأل نفسه "هل الحل الذي توصلت إليه يجيب على السؤال؟" وهل استجابتي تحل المشكلة؟ فإذا كانت الإجابة "نعم" فيعرف المتعلم بأن الحل، هو حل آخر ممكن للمشكلة. وإذا كانت الإجابة "بلا" فيعرف المتعلم أن الحل غير صحيح.

وإذا كان المتعلم يمكنه أن يرى نتيجة حل المشكلة، فلا حاجة إذا لتأكيد صحة الحل من جانب شخص آخر. فمثلا في اختيار الحلول المختلفة لمشكلة التمرير في كرة القدم، يمكن للمتعلم أن يرى نتيجة الأداء بملاحظة مسار الكرة. وفي بعض الأنشطة، قد لا يكون المتعلم قادرا على رؤية بعض الجوانب للحلول. وفي هذه الحالة، ولتأكيد صحة الحل، يجب أن يكون هناك مساعدة عن طريق استخدام شريط الفيديو أو عن طريق المدرس. وكلما كان المتعلم منشغلا أكثر في قارات التقويم، كلما تحققت أكثر أهداف أسلوب تدريس (ز).

استخدام أسلوب (ز) :

من المهم وصف هذا الأسلوب لمساعدة المدرس في تصور العلمية وتعاقب الأحداث فأولا يخطر المدرس التلاميذ عن شكل هذا الأسلوب. وضرورة البحث وإنتاج البدائل. ويؤكد المعلم على التلاميذ أن أفكارهم وحلولهم للمشكلات تقبل داخل البراميتر الخاص بالموقف.

هذا التأمين في الفقرات اللفظية الأولى له أهميته في تهيئة مستوى مناسب من الراحة الانفعالية. والمتعلمون الذين تعودوا على إنتاج استجابة واحدة صحيحة، يترددون دائما، إذ كلفوا بتصميم وتنمية حركات بديلة. (وبعد عدة فقرات لفظية في هذا الأسلوب، لا يحتاج المدرس للتحدث عن قبول الحلول. فالعملية في الفقرة اللفظية وسلوك المدرس تخدم كتأمين للمتعلمين).

والخطوة الثانية في الفقرة اللفظية هو تقديم السؤال للمتعلمين، حيث ينتشر المتعلمون في الملعب أو صالة التدريب، ويبدءون في تصميم واختيار الحلول للمشكلة.

والوقت المتاح يسمح لكل متعلم بفرصة للبحث، والاكتشاف والتصميم، والحركة، وتقدير البدائل التي انتجها. فالمدرس يرى اندماج كل متعلم في عملية اللاإنسجام الفكري –الاستقصاء–إنتاج الحلول، حيث يتاح لكل متعلم وقت خاص، لينشغل في عملية فكرية معينة، ولينتج حركاته الخاصة به، ويفحص مصداقيتها فيما يتعلق بالمشكلة.

ودور المدرس في ذلك الوقت، هو ملاحظة العملية في بداية تطورها. وهذا يعني ملاحظة المتعلم وهو ينتج الحلول، ويلاحظ درجة اندماجه. وبعد فترة يبدأ في إعطاء التغذية الراجعة الموجهة للفصل، إما لتعريفهم أن عملية الاكتشاف تسير صحيحة في طريقها، أو لإعطاء تغذية راجعة لكل فرد عن عملية الإنتاج المتشعب بدون التحيز لحل محدد.

وقد يلاحظ المدرس أحيانا أن بعض التلاميذ قد توقفوا عن إنتاج الحلول. وهنا يجب أن يتفهم المدرس أن الإنتاج الفكري يتطلب فترات توقف من حين لآخر. فالأفكار لا تناسب دائما بدون إعاقة. فعلى المدرس أن ينتظر حتى تستأنف العملية. وفي بعض الأحيان قد يكون لدى المتعلم صعوبة لإنتاج البدائل، وقد لا يكون هذا دائما بسبب قصور بدني في الأداء أو بسبب عوائق فكرية، وإنما تكون هناك عوامل انفعالية تمنع المتعلم من مواصلة العملية. وهنا يكون دور المدرس هو أن يوضح ثانيا غرض العملية، ويؤكد للمتعلم أن الذي ينشده في هذه الفقرة هو البحث. فيجب أن يتأكد المعلم أن المتعلم يعرف أن المطلوب منه هو إنتاج أفكار وحركات فردية خاصة به. وعلاقة المعلم – المتعلم هذه تتطلب عدة فقرات، وتتطلب الصبر من المعلم والمتعلم، وكذلك إتصال أكثر ودائم بينهما. فعبور عتبة الاكتشاف تأخذ وقتا طويلا. والأساليب (أ حتى هـ) تحتاج إلى استجابة مباشرة من المتعلم، وفي أسلوب (و)، يتوفر وقت للتفكير واستجابة غير عاجلة، أما في أسلوب (ز)، فالوقت المطلوب لاكتشاف كل حل يتوقف فقط على سرعة الفرد في كل من العملية الفكرية والأداء البدني ومع الوقت والممارسة ينمو كلا منهما من حيث الكم والكيف.

وفي نهاية الفقرة اللفظية، يجمع المدرس المجموعة لإنهاء الفقرة ويمكن أن يتخذ الختام شكل أسئلة من قبل المتعلم عن الأسلوب أو العملية، وقد يتخذ أيضا شكل التغذية الراجعة للمجموعة بأكملها عن اشتراكهم في عملية الإنتاج المتشعب.

مضمون هذا الأسلوب (ز):

عندما يستخدم هذا الأسلوب يعني الآتي:

١-أن المدرس مستعد لتحرك إلى ما بعد عتبة الاكتشاف.

٢-أن المدرس مستعد ليصمم المشكلات الرئيسية في مجال موضوع دراسي أو أكثر.

٣-أن المدرس يمكنه أن يقبل إمكانية تصميمات جديدة بداخل موضوع دراسي سبق أن أعتبر في الأساليب السابقة كموضوع ثابت.

٤-أن المدرس مستعد ليوفر للتلاميذ وقتا لعملية الاستكشاف.

٥-أن المدرس يقدر عملية الاستكشاف ويمكن أن يتقبل الحلول المتشعبة التي يعرضها المتعلمون.

٦-أن المدرس مطمئن إطمئنانا كافيا ليتقبل حلول الغير.

٧-أن المدرس يتقبل أن تنمية القدرة على الإنتاج الفكري المتشعب هو إحدى أغراض التربية البدنية.

٨-أن التلاميذ تقدر على إنتاج أفكار متشعبة عندما تعرض عليهم مشكلات رئيسية.

٩-أن التلاميذ يمكن أن يتعلموا العلاقة بين الإنتاج الفكري والأداء البدني.

١٠- أن التلاميذ قادرة على إنتاج أفكار جديدة توسع من نطاق الموضوع الدراسي.

١١- أن التلاميذ قادرة على قبول استجابات الآخرين المتشعبة.

تصميم موضـــوع الدراســـة:

كما ذكرنا من قبل، يتضمن التفكير عمليات فكرية معينة مثل المقارنة Comparing والمضاهاة Contrasting، والتصنيف Categorizing، وحل المشكلة Problem solving، وفرض الفروض Hypothesizing، والاستنتاج والاستقراء Extropolation وغيرها. وفي التربية البدنية من الممكن أن يقوم المعلم بإدارة فقرات لفظية تشغل المتعلم في كل من هذه العمليات ، إلا أنه يتبين أن حل المشكلة هو أكثر ملاءمة لهذا المجال إذا كان الإنتاج المتشعب في تصميم الحركة هو هدف الفقرة اللفظية. ولذلك في هذا الجزء نركز على الجوانب التالية:

١- تصميم المشكلة الواحدة.

٢- تصميم سلسلة متعاقبة من المشكلات.

٣- والخطوط الهادية لتصميم المشكلات في الأنشطة المختلفة.

تصميم المشكلة الواحدة:

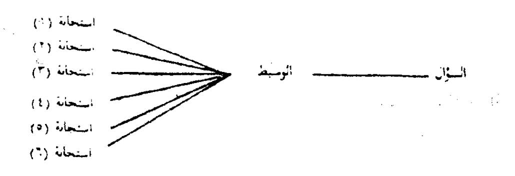
إن الأساس في عملية حل المشكلة عند تصميم المشكلة، هو تحديد السؤال الخاص الذي يعمل على إطلاق العملية. فباستخدام النموذج التالي: المثير ــ الوسيط ــ الاستجابة، وتطبيقا في مجال الجمباز الأرضي بالتركيز على مفهوم الدحرجات، من الواضح أن الموضوع الدراسي الخاص يتكون من عدة اختبارات. نظريا هناك منوعات لا نهاية لها من الدحرجة، تتمثل في الاتجاهات المختلفة، والأوضاع المختلفة، وإيقاعات مختلفة للحركة، وجمل مختلفة..إلخ والمشكلة المصممة يجب أن تؤدي إلى بعض الحركات الممكنة لهذه الجوانب من الدحرجة. وتكون الخبرات في الفقرات اللفظية ذات الشكل الواحد بمثابة الإحماء لحل المشكلة.

وأغراض الفقرة اللفظية المبنية على المشكلة الواحدة هي:

١- تجريب حل المشكلة.
٢- تجريب المقدرة على إنتاج الأفكار.
٣- تنفيذ ذلك داخل نشاط معين.
٤- تجريب العلاقة بين الإنتاج الفكري والأداء البدني.

فعند التركيز على مفهوم الدحرجة، فيمكن أن تحدث الخبرة الأولى بالسؤال التالي "ما هي أربع إحتمالات لدحرجة الجسم؟" عمليا، كل فرد يكون قد مارس بعض الدحرجات في الملعب أو صالة التمرين. ويكون أغلب المتعلمين مؤهلين لأداء الدحرجات. فكل متعلم عند الاستجابة لهذا السؤال، ينتج أربع دحرجات مختلفة. البعض يفعل ذلك في تتابع سريع، والبعض الآخر يحتاج وقتا أكثر بين الدحرجات. الجانب الهام هو أن هذا السؤال (المشكلة) يجعل المتعلم يقرر ما هي الأربع دحرجات التي تؤدي. إن التعرف على الدحرجات المطلوبة قائم، وذلك لأن كثير من الدحرجات عبارة عن تكرار لما يعرفه المتعلم من قبل من خبراته السابقة. وهذه الطريقة مهمة في المراحل الأولى من أسلوب التدريس (ز) لكي يتحرك المعلم إلى ما بعد ذلك في الفقرة اللفظية، ثم يتبع ذلك "عملك هو تصميم وأداء خمس دحرجات أخرى". فالمشكلة هنا مازالت قائمة. وأثناء محاولة المتعلمين اكتشاف البدائل، نجد أن بعض المتعلمين يسير حتى إلى ما بعد خبراته التي يتذكرها، ويبتدئون في تصميم وأداء دحرجات جديدة بالنسبة لهم. وعندما يحدث هذا، يبدأ المتعلم في الإنتاج المتشعب في العملية الفكرية لحل المشكلة. والمدرس قد يلاحظ بعض المتعلمين وهم في حالة اللاإنسجام الفكري،

ويظهر ذلك في توقفهم للبحث عن دحرجة جديدة، ثم محاولة أدائـها. وبمواصلـة هـذه العملية، يتحقق غرض الفقـرة اللفظيـة. وفي دروس متعاقبـة، يمكـن للمـدرس أن يصمـم فقرات لفظية في نشاطات أخرى واضعا أمام عينة الغرض من تصميـم المشـكلة الواحـدة، وهذه العملية تظهر كما في الشكل التالى :



فالسـؤال عـن الإمكانيـات في الدحرجـة تنشـط مرحلـة الوسـيط وتـؤدي إلى إنتـاج عـدة دحرجات مختلفة من جانب كل متعلم.

ومن الضروري أن يعرف المتعلم أن غرض الفقـرة اللفظيـة هـذه ليسـت أي أداء حر، فيجب أن يكون سلوك المدرس اللفظي دقيقا فمثلا لا يقول "أفعل ما تحبه".

إن الفقرة اللفظية ذات المشـكلة الواحـدة ليسـت مـن الضـروري أن تركـز علـى المفاهيم الكبيرة بحلول مطلقة ليس لها حـدود، ولكنـها يمكـن أن تركـز علـى اكتشـاف البدائل في جزء من النشاط. فمثلا إذا قال المعلم "عملك هو تصميم وأداء ست دحرجـات مختلفة في الاتجاه الأمامي" فتحديد الاتجاه يضع باراميتر على حدود الاكتشاف وليـس على العملية. وهذه الأنواع مـن الفقـرات يمكـن الاسـتفادة منـها كخطـوات أولى في هـذا الأسلوب لأنها تحقق الأغراض التي سبق ذكرها.

تصميم سلسلة من المشكلات:

بعد ما يسـير المعلـم والمتعلمـون في الفقـرات اللفظيـة إلى مـا بعـد المرحلـة الأولى للمشكلة الواحدة، يجد نفسه أمام سؤال "ماذا بعد ذلك؟" فالفقرات اللفظيـة المتفرقـة في حل المشكلة والتي تتعامل مع أنشـطة مختلفـة كـل مـرة، تحـدث دائمـا الشـعور بعـدم الراحة، مث لهذه الفقرات اللفظية المتفرقة لا تنمي مهارة حل المشكلة. وللقضـاء علـى هذا يحتاج المتعلـم إلى خطـة أكثر نظاميـة فالفقرات اللفظيـة يجـب أن تكـون متكـررة الحدوث كما يجب أن تكون المشكلات لها بعض الاتصالات ببعضها. والمعلم يكون لديه اختياران على الأقل في تصميم مثل هذه المشكلات.

الاختيـــار الأول:

يحدد المدرس الجوانب المتعددة للنشاط، ثم يصمم مشكلة داخل كل جانب. فمثلاً داخل مفهوم الدحرجة، من الممكن أن نركز على اكتشاف بدائل للدحرجة أماماً، ثم للدحرجة خلفاً، ثم للدحرجة جانباً. إن اكتشاف البدائل لكل جانب يتم نتيجة تصميم مشكلة مصممة لهذا الهدف المعين.

ويمكن أن تقدم المشكلات للمتعلمين واحدة تلو الأخرى أو تعلن كمجموعة من الأعمال المتعاقبة والمترابطة منطقياً للفقرة اللفظية التالية. ويتابع المتعلم بدوره الحل البديل لكل مشكلة مستعيناً بسرعته الشخصية الفكرية والبدنية. كما أن حل هذه المشكلات المتعاقبة يسمح للمتعلم أن ينشغل في حل المشكلات لفترة طويلة من الزمن، وأن يرى العلاقات في الدحرجة من جوانب متعددة. وتبدو هذه الفقرات كما في الشكل التالى .

[(١)سؤال ــ بحث ــ استجابة]+[(١)سؤال ــ بحث ــ استجابة]+[(١)سؤال ــ بحث ــ استجابة]

(١) (٢) (٣)

تتابع حل مشكلة

إن كل عبارة بين القوسين تمثل فقرة لفظية واحدة مكونة من سؤال، ووقت للبحث أو لحل المشكلة، ووقت لأداء الحلول المختلفة والتأكد من صحتها. ويمكن للمدرس أن يخطط لفقرة لفظية واحدة أو فقرتين أو أكثر لحل المشكلة ويجب أن يكون لكل فقرة لفظية غرض وهدف معقول وواضح في الذهن.

إن النتيجة لمثل هذه الفقرات اللفظية هي تراكم حركات في مجال معين من التربية البدنية - جميعها مكتشف من قبل المتعلم. ومجموع هذه الاكتشافات يشكل المعلومات المختلفة في المجال المطلوب. وفي المثال السابق نجد أن مجموعة الاكتشافات يشمل بعض الحركات الممكنة داخل مفهوم الدحرجة.

إن أي فرد لديه الخبرة في أسلوب (ز) يكتشف أن كثيراً من الحركات تسير بالمعلم إلى ما بعد بمفرداته اللغوية vocabulary عن الحركة. فالمعلم يجب أن يسمى اتجاهاً من القبول، مرحباً بالامكانيات الجديدة. إن عدم الاهتمام بمشاعر الآخرين عن العملية والحركات المكتشفة يكون نتيجتها وضع حد للإنتاج المتشعب في وقت قصير جداً. وقبل اختيار الموضوع الدراسي لهذا الأسلوب، يجب أن يختبر المدرس القيم التي

لديه عن هذا المجال. فإذا كانت صلة المدرس مع الموضوع الدراسي تجعله يمكث داخل ما هو معروف فقط، فيستخدم أساليب من (أ إلى هـ). أما إذا كان المدرس مستعداً ليعبر عتبة الاكتشاف مع المتعلم، ويخاطر بما هو غير معروف، فيكون أسلوب (ز) هو المناسب أكثر.

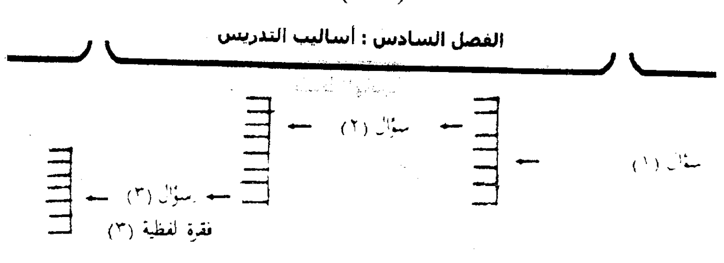
الاختيــــار الثاني:

الاختيار الثاني لتصميم الفقرات اللفظية مع عدد من المشاكل قد يطلق عليه "تفريغ الاختبارات branching off. ولانطلاق العملية نتساءل، "ما هي الإمكانيات اللازمة لتدحرج الجسم؟" وبعد برهة، يوقف المدرس الفقرة اللفظية، ويختار أحد الحلول (متغير واحد)، ويقدم المشكلة التالية داخل هذا المتغير. ويختار أحد الحلول (متغير واحد)، ويقدم المشكلة التالية داخل هـذا المتغير. ويتحرك المتعلم للاكتشاف، فمثلاً، نسأل ، "داخل الاتجاه الأمامي (متغير واحد داخل مفهوم الدحرجة) "ما هي بعض الإمكانيات للدحرجة؟" والمشكلة الثانية تجعل المتعلم يركز على متغير واحد، ولكن داخل هذا المتغير يكتشف المتعلم ويؤدي الحلول المتعددة. وفي هذه النقطة يكون المتعلم قد جمع عدداً من الدحرجات المختلفة مع التحرك أماماً. (أنظر الشكل التالى)

سؤال (١) ← فقرة لفظية (١) —— سؤال (٢) ← فقرة لفظية (٢)

تفرغ الاختيارات

بعد ذلك، يوقف المدرس المجموعة ويقدم المشكلة الثالثة Branching off option في الاتجاه الأمامي، ما هي الامكانيات المتعددة للدحرجة مع الأوضاع المختلفة للرجلين؟ فالمتعلمين وهم مازالوا في المجال العام للدحرجة وتغير واحد يتمثل في الاتجاه الأمامي، يكتشفون ويفحصون المتغير الثاني -وهو الوضع أثناء الدحرجة، وفي هذه الحالة، يتضمن الوضع المطلوب إمكانيات عدة لتنويع أوضاع الرجلين. والشكل التالى يبين ذلك.



مواصلة عملية تفرغ الاختيارات

وهذه العملية يمكن أن تستمر لفترة من الفقرات اللفظية. ويستمر المدرس في تقديم المشكلات التي تركز على متغيرات إضافية متصلة مع المتغير السابق. والنتيجة هي أن كل متعلم يكون قد اكتشف، وأدى الكثير من الحركات داخل موضوع دراسي معين، وقد بدأ في رؤية الصلة المتواجدة بين متغيرات موضوع دراسي معين.

توجيهات لتصميم المشكلات في الأنشطة المختلفة :

كيف يقوم المدرس بتصميم المشكلات لأنشطة معينة في ألعاب الكرة، والجمباز، والرقص وغيرها؟ وكيف يعرف الفرد من أين يبدأ؟ من الممكن أن تصمم مشكلة، سلسلة من المشكلات متعاقبة لنشاط معين، ولكن على المعلم أن يقدر إن كانت المشكلة جديرة بالاهتمام أم لا. فالفقرة اللفظية في (ز) يجب أن يكون لها علاقة ببينية النشاط، وكذلك بالغرض منه. فبعض الرياضات تكون ثابتة (ليس فيها متغير) عند تصميم حركاتها، فالحركات أو تكنيك الرياضة لها يكون قد حدد بالخبرات أو بالمبادئ البيوميكانيكية وفي هذه الرياضات، سوف يكون استخدام أسلوب (ز) غير ذات جدوى ففي التجديف، تتحدد الحركات بتصميم قارب السابق. فالأوضاع في هذه الرياضة وهدفها لا تجعل من المنطق تصميم مشكلات تؤدي إلى بدائل، فالبدائل ليست مفيدة لأداء هذه الرياضة. وليس معنى هذا أن نوقف البحث عن تكنيك أفضل للتجديف، ولكن المسألة تتمثل في عدم ملاءمة أسلوب (ز) لتعليم التجديف. ومثال آخر، في رمي الرمح، هناك تكنيك عام وخاص يحدد الأداء في هذه المسابقة، وهذا التكنيك ثابت من حيث المبدأ العام (بالرغم من المنوعات البسيطة التي تحدث نتيجة الاختلاف في التكوين والمزاج للفرد)، فكل فرد يرغب في أن يحقق الهدف من هذا النشاط (المسافة)، ويجب أن يلتزم بنموذج الرمي.

ومن ناحية أخرى، هناك أنشطة ورياضات تسمح بمنوعات وبدائل متعددة في جوهر النشاط. ومن أمثلة ذلك، نشاط الألعاب، والتمرينات والرقص.

والشكل التـالي يوضح الخطوط الهادية لتصميم المشكلات التي تؤدي إلى اختيارات للاكتشاف.

بطاقة تصميم المشكلة

المتغيرات / المنوعات	الصعود	التحرك أماما	التحرك خلفا	؟	دورانات	؟	الهبوط
حركات							
أوضاع							
جمل							
غيرها							

السؤال رقم (١) ما هي ثلاث اختيارات للتحرك أماما على العارضة ؟

السؤال رقم (٢) ما هي أربع امكانيات للدوران والجسم في وضع زاوية ؟

فكل نشاط يتوافر له مجموعة من المتغيرات. وهذه المتغيرات تحدد البنية العامة للأنشطة. فمثلا في الجمباز، تتكون خبرات عارضة التوازن دائما من الطلوع على العارضة ، والتحرك عليها، والدوران ثم الهبوط. وجميع إمكانيات الحركة تحدث داخل هذه المتغيرات. ويمكن للمتعلم أن يكتشف المنوعات في الحركات والأوضاع والجمل داخل هذه المتغيرات.

البيانات الأفقية تبين المتغيرات داخل النشاط والمتغيرات المقترحة هي بعض المتغيرات الممكنة. ويمكن إضافة متغيرات أخرى من الخبرات الشخصية. أما البيانات الرأسية تبين ا لأشكال التي ستكتشف من منوعات في الحركات، وأوضاع، وجمل داخل كل متغير. وكل مربع في هذا الجدول يصبح هدفا لفقرة لفظية، وتصمم المشكلة لتؤدي إلى اختيارات داخل هذا الهدف.

والمشكلة رقم (١) مصممة لتؤدي إلى طرق بديلة للتحرك أماما على عارضة التوازن. والمربع الذي يشير إليه السهم يحدد بوضوح الهدف لهذه الفقرة اللفظية. والمربع الذي فيه تتقابل الدورانات مع الأوضاع تحدد الهدف لهذه الفقرة اللفظية، وترشد إلى تصميم المشكلة رقم(٢)

ويمكن للمعلم أن يستخدم جدول تصميم المشكلة لأي نشاط بأسلوب (ز). وباستخدام الاختيارين التي تتمثل في تصميم المشكلة الواحدة، وتصميم سلسلة المشكلات

المتعاقبة، يكون لدى المعلم إمكانات لا حدود لها لإدارة الفقرة اللفظية والتي بـها تنمي قدرة المتعلم على الإنتاج المتشعب. وفي الحقيقـة أن تصميـم مثـل هـذه الفقـرات اللفظيـة تنمي مهارة المعلم في استخدام هذا الأسلوب من التدريس.

مثال (١) تعليم فقرة لفظية بأسلوب (ز)

إن الألعاب تعطي فرصـة وفـيرة لفقـرات تسـتخدم حـل المشـكلة، وخاصـة مـا يخص التاكتيك والاستراتيجية. وغرض مثل هذه الوحدة من النشاط ليس مجرد التمرين على حل المشكلة، وإنما لشغل المتعلم في جوهر اللعبة–وهو التفكـير المطلـوب للنجـاح في كـل لعبـة. فتواجـد خصـم، يتطلـب عمـلاً أكـثر مـن تأديـة المـهارات بمفردهـا؛ فكـل عضو يجب أن يشارك أعضاء فريقه ليبحث عن طريـق لإثبـاط منـاورات الخصـم. وهـذا يتطلب التفكير إلى أبد من الأداء المعتاد للدفاع والهجوم. وهذا النـوع مـن التفكـير للعبـة يمكن أن يعلم بواسطة فقرات لفظية بأسـلوب (ز). وفيمـا يلـي أمثلـة لمشـكلات في كـرة القدم بأسلوب (ز).

فالمسائل الخططية لكرة القدم يمكن أن تعلم بالاكتشاف. فبتحليـل بنيـان كـرة القدم، نلاحظ عديد من المواقف الخططية التي تتطلب حلولاً بديله لنفس المشكلة.

فمثلاً، اللاعب (أ) يتحرك بـالكرة نحـو مكـان الخصـم، الخصـم (ب) يواجـه اللاعب (أ). ماذا يمكن للاعب (أ) أن يفعل؟ مـن الواضـح، أن اللاعـب (أ) لديـه عـدة اختيارات، وكل إجابة تعتمد على الأحوال الخاصة. ويكون التركيز علـى العلاقـة بـين (أ)، (ب) داخل مجموعة من الأحوال الممكنة والمرتبطة ببـاقي أعضـاء الفريـق وبغـرض التصرف بالكرة. وبفحص أنواع العلاقات التي يمكن أن تتواجد، والـتي بدورهـا تحـدد طبيعة المشاكل التي تصمم نجد ما يأتي:

أن العلاقة الأولى التي تؤخذ في الاعتبـار هـي المسافة بـين اللاعبـين (أ)،(ب) وهذه تؤدي إلى المشاكل التالية: (بفرض أن اللاعب (أ)لديه الكـرة واللاعـب (ب) علـى بعد قدمين أو ثلاثة).

١–مـا همـا الطريقتـان الـتي بـهما يمكـن للاعـب (أ) أن يتجنـب اللاعـب (ب) دون الاحتكاك مع الاستمرار محتفظاً بالكرة؟

٢–ما هما الطريقان لإنجاز ما سبق مع الاحتكاك باللاعب (ب) ولكن في حدود القانون.

٣–إنجاز ١ ، ٢ مواجهاً للاعب (ب).

٤- إنجاز ١ ، ٢ والجانب مواجه للاعب (ب).

٥- إنجاز ١ ، ٢ والظهر مواجه للاعب (ب).

٦- هل يمكن اتخاذ اتجاهات أخرى لها صلة باللاعب (ب)؟

٧- الإنجاز السابق، بالتحرك ببطء، ثم بسرعة. (وما هي السرعة الأفضل، ولماذا؟)

٨- ما هي أفضل الحلول السابقة إذا كان اللاعب (أ) ثابتاً في مكانه، ولماذا؟

٩- ما هي الحلول المفضلة إذا كان اللاعب (ب) يظهر من وضع جسمه، أنه سيتحرك إلى اليسار، أو إلى اليمين، أو أماماً، أو خلفاً؟ هل تعرف لماذا هذه الحلول هي المفضلة؟

١٠- ماذا يمكن عمله إذا هاجم اللاعب (ب) اللاعب (أ)؟

١١- كيف يمكن للاعب (ب) أن يتحرك ضد اللاعب (أ)؟

(أ)

(ب)

(جـ)

١٢- ما الذي يمكن للاعب (أ) أن يفعله، (١) إذا كان اللاعب (ب) ينفذ (١١-أ) ومازال معه الكرة؟ (٢) إذا كان اللاعب (ب) ينفذ كل من (٢٢ ب)، (١١-جـ)؟

١٣- ١٣-كرر ١-١٢ إذا كانت المسافة بين أ ، ب مختلفة.

مما سبق عينة من المشكلات المنوعة للعبة، والتي يقابلها جميع اللاعبين أثناء اللعب، فالمشاكل تخص مراحل معينة من اللعبة، ومقدرة اللاعب على حلها بكفاءة وبدقة، يساعده على أن يتكيف بطريقة أفضل لإحداث اللعبة، ويصبح أكثر تصوراً للعبة، ولاعباً أفضل.

وهناك أنواع أخرى من العلاقة بين اللاعبين أ، ب نتيجة التكوين الجسماني لهما، كما أن هناك نوع من العلاقة يخص مكان اللاعبين أ، ب بالنسبة للمرمى وبالنسبة لفريقهم وغيرها كثير. فإذا أمكن للمدرس أن يحدد منوعات عدة في كل من هذه العلاقات، فيمكن أن يحولها إلى مشكلات.

ومن الناحية التنظيمية، فإن هذه العملية من حل المشكلات، تحتاج إلى تنظيم اللاعبين مثنى، وأحياناً في مجموعات صغيرة من ثلاثة أو أربعة، ويحدد لكل مجموعة

مكان بالملعب أو قد يحددون أماكنهم بأنفسهم. ويكون لكل مجموعة كرة خاصة ومجموعة من المشكلات (وبطاقات وأوراق منسوخة تكفي للعمل). وليس من الضروري استخدام كرات القدم التقليدية لهذا الغرض، فأي كرة سواء أكانت من الجلد أو البلاستيك تفي بالغرض. فالتلاميذ في الحقيقة لا يمارسون اللعبة، ولكنهم يتعلمون كيف يفكرون وكيف ينفذون منوعات من العناصر المكونة لبنية كرة القدم. وهذه بالتالي، سوف تؤدي إلى أداء أفضل أثناء مواقف اللعبة عند ممارسة اللعبة.

ولتصميم مشكلات جوهرية ذات معنى، يجب على المعلم أن يعرف موضوع الدراسة جيداً، ويكون قادراً على تحليل عناصره وعلاقاته. وبذلك يمكن أن تتعاقب المشكلات وتحقق الغرض. وحلول هذه المشكلات تؤدي إلى تجميع العناصر المبعثرة في بنية واحدة متكاملة، هي بنية نشاط كرة القدم.

فالمعلم يمكن أن يواصل هذه السلسة بإضافة عدد من اللاعبين؛ فكل إضافة توجد مواقف جديدة بمشاكل جديدة تتطلب حلول جديدة، ونستمر في ذلك إلى أن يكون الفريق بأكمله بالملعب ليقوم بحل مشكلات بالحركة، ومشكلات ملائمة للعبة ككل، وملائمة لهم كأعضاء في الفريق، وملائمة للغرض الكلي من النشاط.

وينطبق ذلك أيضاً على الاستراتيجية فالمعلم والمدرب يقدم استراتيجية اللعبة للاعبين في شكل مشكلات. ويحاول اللاعبون أن يستقصوا عن الاستراتيجية، ويقومون بتجربتها وفصحها وتعلمها، ويكونون قادرين على تنفيذها ذهنياً وجسمياً.

وبطاقة تصميم المشكلة، السابقة، يمكن أن تكون أداة مفيدة للتخطيط لألعاب الكرة. فالصف الأفقي، يخصص للمتغيرات المتضمنة في اللعبة، مثل موقف تاكتيكي معين، عدد المنافسات، مكان محدد في الملعب وهكذا. أما الصف الرأسي، فيخصص لمنوعات مثل منوعات في الاختيارات المكنة للاعب الفرد، منوعات لاثنين من اللاعبين، دور الهجوم وهكذا.

إن جميع أسلوب (ب)، (ز) في نفس البرنامج الفردي (كأسلوب ب/ز) يعتبر عاملاً مساعداً للمتعلم الذي يبدأ حديثاً في أسلوب (ز)، وجمع هذين الأسلوبين يعتبر طريقة مريحة للتحرك من ما هو معروف إلى ما هو جديد ويجب أن نضع في الاعتبار أن مثل هذا التصرف يكون لصالح البدء في أسلوب (ز) وليس لصالح البدء في لعبة كرة القدم. لأن السلوك الجديد هو إنتاج متشعب وليس تمرين معين في كرة القدم. وفيما يلي مثال لأسلوب ب/ز في الجمباز.

(مثال ٢) برنامج فردى فى الجمباز بأسلوب ب/ز

الاسم :
التاريخ :
الفصل :

اسلوب (ب/ز)
برنامج فردى
أنجز :
يتطلب وقتا أكبر :

الجمـــاز

للتلميذ

فى الاسابيع السابقة تحدثنا عن صفات الرشاقة والتوازن . والاسبوع الاخير لمست بتقدير دور الرشاقة والتوازن على الترامبولين . برنامج هذا الاسبوع يتضمن هذه الصفات بالإضافة الى المرونة ، والتى نعرّفها على أنها القدرة على زيادة مدى الحركة فى مفصل معين .

التوجيهات

١ــ أد الحركات المطلوبة على الجهاز المحدد ثلاث مرات .
١ــ حدد الصفة الرئيسية المتضمنة فى أداء هذه الحركة .
٢ــ والآن صمم وأد ثلاث متوعات لكل (استخدم أوراق منفصلة) .

الجهاز	الحركة المطلوبة	الصفة الأساسية (علم على واحدة)
المتوازى المختلف الارتفاع	١ــ الجلوس جانبا على العارضة السفلى واليدين ممتدة جانبا .	توازن ______ رشاقة ______ مرونة ______
	٢ــ ميزان T على العارضة السفلى ومساك العارضة العليا بيد واحدة	توازن ______ رشاقة ______ مرونة ______
عارضة التوازن	١ــ ميزان T	رشاقة ______ مرونة ______
	٢ــ الوثب بالدوران العمودى ١٨٠° ، الهبوط	رشاقة ______ مرونة ______
	٣ــ الوثب بالدوران ٩٠° على العارضة	رشاقة ______ مرونة ______

والمثال التالي (رقم٣) يوضح البرنامج الفردي بأسلوب (ز) في الجمباز، الموضوع الدراسي هو القفز، والغرض هو إشغال المتعلم في اكتشاف منوعات في أجزاء الفقرة. ولإنجاز ذلك، يوجه مصمم البرنامج، المتعلم، إلى أن هناك ثلاث مراحل لكل فقرة وهي (أ) الاقتراب، (ب) وضع الجسم فوق الجهاز (جـ) الهبوط. ثم يحدد ظروف خاصة (باراميتر) لتصميم كل فقرة.

وتصميم الفقرة رقم (١) كالآتي:

١- الاقتراب ٩٠° من الجهاز ، دون أن يحدد شكل الاقتراب. وعمل المتعلم هو اكتشاف وتصميم الاقتراب. فهناك عدة طرق للاقتراب مع ظروف (باراميتر) ٩٠°،

٢- الوضع بلمس اليدين على الجهاز والجسم في وضع مكور. وهذه هي ظروف الأداء (باراميتر). ولكن الوضع المطلوب للجسم لم يحدد. وعمل المتعلم هو فحص الظروف، وتصميم وضع يناسب هذا البارامينر. (من الواضح أن متعلمين مختلفين سيكتشفون أوضاعاً مختلفة داخل هذه الباراميتر. ومن ثم يحدث انتائج متشعب داخل الفصل). فإذا طلب من المتعلم تصميم أكثر من نوع واحد، فكل متعلم ينشغل في (نتاج متشعب).

٣- الهبوط على قدمين بدون دوران. وداخ لهذا البارامبتر، يمكن أن تكشتف وتؤدى منوعات عديدة للهبوط. ويمكن للفرد أن ينوع موضوع القدمين بالنسبة لبعضهما، ووضع الجسم، والذراعين، وتركيبات من هذه جميعاً. وهذا البرنامج الفردي المعين يؤدي إلى تصميم ثلاث فقرات.

مثال (٣) لبرنامج فردى ف الجمباز بأسلوب ز

الأسم :
التاريخ :
الفصل :

الاسلوب (ز)
البرنامج الفردى :

جهاز
القفز

التلميذ

هناك ثلاث مراحل لكل قفزة :

(أ) الاقتراب .
(ب) وضع الجسم فوق الجهاز .
(جـ) الهبوط .

كل من هذه الاجزاء يمكن أن تؤدى بعديد من الطرق لرفع أو خفض درجة صعوبة القفزة .

صمم قفزتين تقابلان الظروف المذكورة .
أد القفزتان التى قمت بتصميمها أربع مرات .
الادوات : الحصان بالجانب (بدون المقبضين) .

قفزة (١)		
(أ) الاقتراب	الاقتراب من الجهاز بزاوية ٩٠°	
(ب) الوضع	الارتكاز باليدين والجسم ف وضع متكور	
(جـ) الهبوط	على القدمين بدوران	العمل انجز ________
		يتطلب وقتا أكثر ________
قفزة (٢)		
(أ) الاقتراب	الاقتراب من الجهاز بزاوية أقل من ٩٠°	
(ب) الوضع	الارتكاز على اليدين ، والقدمين والجسم ف وضع متكور	
(جـ) الهبوط	القدمان معا ، دوران ٩٠°	العمل أنجز ________
		يتطلب وقتا أكثر ________
قفزة (٣)		
(أ) الاقتراب	الاقتراب من الجرى بزاوية ٤٥°	
(ب) الوضع	من اختيارك	
(جـ) الهبوط	على رجل واحدة	العمل أنجز ________
		يتطلب وقتا أكثر ________

والمثال رقم(٤)، يتضمن اكتشاف وتصميم الحركات على جهازين يختارهما المتعلم، فيتخذ المتعلم قراراً عن أي الأجهزة التي يرغب في استخدامها، ثم تصمم الحركات لكل منها داخل البارامتير المحدد له.

إن أساس هذا البرنامج هو أن المشكلة تصمم بحيث أن المتعلم يجب أن يكتشف الحركات (داخل البارامتير) الذي يناسب الجهازين المختارين.

هذه المشكلة تتطلب من المتعلم أن يفحص امكانيات أكثر ، لأن أحياناً يكون حل واحد هو الذي يناسب الجهازين، إلا أنه في فترات أخرى قد يكون اثنان من الحلول المختلفة ضرورياً.

إن إمكانيات الإنتاج المتشعب في هذا البرنامج واضحه ويُطلق التصور والخيال.

مثال (٤) لبرنامج فردى فى الجمباز بأسلوب ز

الاسم :　　　　　　　　أسلوب (ز)
التاريخ :　　　　　　　البرنامج الفردى
الفصل :

الجمبـــاز

للتلميذ

اختر جهازين ، صمم حركة على كل منها حسب البارامتير فى كل صفة مذكورة أسفل . استخدم وصفاً مكتوباً لكل حركة واستخدم الرسومات .
جهاز (١)
جهاز (٢)

البارامتير	الحركة المصممة على جهاز (١)	الحركة المصممة على جهاز (٢)
(أ) حركة قوة متضمنة فى قوة الذراعين .		
(ب) حركة رشاقة تتضمن على الأقل ٩٠° دورة فى الهواء .		
(جـ) حركة مرونة للحوض (ليست من وضع الوقوف) .		
(د) توازن حركى مع لمس الجهاز بالجسم فى نقطتين أثناء الحركة .		
(هـ) توازن ثابت مع لمس الجهاز بالجسم فى نقطتين (غير الوقوف على القدمين) .		

والأمثلة التالية (٥، ٦)، في البرنامج الفردي بأسلوب (ز) هي في اللياقة البدنية. وهذا المفهوم كما قدمه موستون، يقترح نموذج لبنية حركة الإنسان. وهو يظهر العلاقات بين ثلاث أبعاد تتواجد دائما كلما أديت أي حركة، والأبعاد الثلاث تتكون من الآتي:

- البعد التشريحي – وهو يتضمن الجزء أو الأجزاء المتضمنة في الحركة المطلوبة.
- نوع الحركة المنتجة أو المؤداة بجزء معين من أجزاء الجسم.
- الصفة التي تنمى أثناء تأدية حركة معينة.

هذه الأبعاد الثلاث متصلة داخليا ببعضها. فإذا حركنا جزءا من الجسم "الذراع، الرجل، الجذع...إلخ) فينتج دائما نوعا معينا من الحركة (المرجحة ، رفع ، لف، ثني..إلخ). وعندما يحدث هذا النوع من الحركة فإنه يؤدي إلى تنمية صفة معينة. وهذا المفهوم يمثل نموذجا عاما لبنية جميع حركات الإنسان. فأي نشاط رياضي أو بدني مرتبط بجهاز أو أداة معينة أو بمجموعة قوانين، يمثل فقط جزءا مختارا من المنوع اللانهائي لحركة الإنسان.

وفي البرامج الفردية التالية، يتبين أن عمل المتعلم هو البدء في اكتشاف العلاقات الممكنة بين ثلاث أبعاد –أجزاء الجسم ، الحركات التي تنتج ، والفة التي تنمو أثناء تأدية الحركة.

والمثال رقم (٥) فيه الآتي:

"الخانة" الأولى على اليمين، تحدد الصفة. فيطلب من المتعلم بحث واكتشاف الحركة أو الحركات التي تمثل أساسا الصفة المطلوبة. ولكي يكون التلميذ قادرا على عمل ذلك، يجب أن يعرف وصف وتعريف كل صفة. ويجب أن يكون التعريف عاما.

فقبل أن يعطى المدرس برنامجا فرديا للمتعلمين، يجب أن يعطى لهم التعريفات والشرح اللازم، وهذا، بالطبع يمكن أن يؤدي بأسلوب (ب)، حيث يتحدد إسم الصفة، وتعرف، وتعطى أمثلة قليلة للحركات التي تمثلها، كما تختار الحركات التي تمثل بوضوح هذه الصفة. فمثلا، إذا تكلمنا عن القوة كصفة، فيمكن أن ترفع ثقل، أو تتسلق حبل، أو تدفع عربة، كأمثلة للحركات التي تمثل هذه الصفة. ويفضل، بعد تعريف الصفة، أن يطلب من التلاميذ إعطاء بعض الأمثلة (وإعطاء نموذج لها على قدر الإمكان). ويجب أن يتأكد المدرس من أن أمثلته تركز بوضوح على الصفة الأساسية.

فهناك دائما صفات ثانوية تدخل في الصورة ولكن للتوضيح يوجب الالتزكام بمثال واحد. ويكون واضحا للمتعلمين أن الصفة الرئيسية للثلاث أمثلة المذكورة هي القوة.

"والخانة" الثانية تحدد أجزاء أو جزء الجسم الذي يستخدم.

و"الخانة" الثالثة تخصص للحركة المصممة (يلاحظ أن يصاحب ذلك تعلم غير مباشر مرتبط بهذه الخبرة، فيعرف المتعلم المصطلحات، والهجاء الصحيح للمصطلح، والعبارات الدقيقة التي تصف الحركة).

"والخانة" الرابعة تحدد كيف يؤدي المتعلم حركاته المصممة. وبعدها يصمم المتعلم الحركة، عليه أن يؤديها سعيا وراء المستوى.

"والخانة" الأخيرة تعطي المتعلمين الفرصة ليعرض طموحاته. "فالخانة" الرابعة والخامسة مقترحة كطرق عملية ومفيدة لاستخدام الأفكار المكتشفة والمسجلة في "الخانة" الثالثة. وهذا يربط الإنتاج الفكري بالأداء البدني. والأساس في هذا التمرين هو اكتشاف الحركات لجزء من الجسم في كل صفة. ومع ذلك. فإن الأداء البدني الحقيقي هو تراكمات لهذا التمرين.

إن البرنامج في مثال (٥) يتكون من ١٤ تمرين في حل المشكلة وعندما يكمل المتعلم البرنامج، نسألهم لتصميم وأداء حركة أخرى لكل من هذه الظروف فكل متعلم يكون لديه ٢٨ حركة جديدة مصممة أو يطلب تكرارها حتى تحقق غرض النمو.

مثال (٥) لبرنامج فردى فى اللياقة البدنية بأسلوب ز

الاسم : أسلوب (ز)
التاريخ : برنامج فردى
الفصل :

اللياقة البدنية

للتلميذ

١ــ البرنامج الفردى (تصميم التلميذ) ، يعطيك الفرصة لاخذ قرارات عن الموضوع الدراسى والذى يؤثر على نموك .

٢ــ عملك هو تصميم حركات تنمى الصفة البدنية المسجلة (« الخانة » اليمين) . اكتب تصميمك فى « خانة » الحركة المصممة .

٣ــ يجب أن تصمم حركة تكون جديدة بالنسبة لك .

٤ــ حدد مستواك المبدئى فى العمل الموصوف .

٥ــ حدد توقعاتك عن أداء هذا العمل ، وقدر مقدار الوقت الذى تحتاجه (بارامتر للوقت) .

الصفة البدنية	جزء أو أجزاء الجسم	الحركة المصممة	المستوى المبدئى	توقعات النمو وبارامتر للزمن
١ ــ رشاقة	الجسم بأكمله			
٢ ــ رشاقة	الجسم بأكملـــــــــــــه			
٣ ــ رشاقة	الجسم بأكمله			
٤ ــ مرونة	العمود الفقرى			
٥ ــ مرونة	الكتفان			
٦ ــ مرونة	الرقبة			
٧ ــ مرونة	الحوض			
٨ ــ قوة	عضلات الفخذ (ذات الاربع رؤوس)			
٩ ــ قوة	عضلات البطن (غير الجلوس من الرقود)			
١٠ــ قوة	عضلات الذراعين (ذات الرأسين أو ذات الثلاث رؤوس)			
١١ــ التوازن	بالجسم فى وضع منخفض			
١٢ــ توازن	مع ارتفاع مركز الثقل			
١٣ــ توازن	مركز الثقل يلمس أو يكاد يلمس القاعدة			
١٤ــ دقة	استخدام أى صفات أخرى ، لتصميم حركة تركز على تنمية الدقة			

وفي المثال رقم (٦) يطلب من المتعلم استخدام أداة أو زميل لتصميم الحركات التي تمثل صفات مختلفة. وهذا الظرف المضاف، يوسع الامكانيات لتصميم مشكلة أبعد من الأمثلة السابقة. فالمتعلم يجب أن يكتشف العلاقة الممكنة بين حركته التي يصممها وبين أداة أو زميل معه. وهذا يتطلب من المتعلم أن يكتشف، يجرب، وينتقي الحركة المناسبة والتأكد منها بأداء الفكرة.

مثال (٦) لبرنامج فردى لحركات اللياقة البدنية بأسلوب ز

الاسم :
التاريخ :
الفصل :

أسلوب (ز)
البرنامج الفردي

حركات اللياقة البدنية

للتلميذ

محور هذا العمل هو تصميم حركات لم ترها من قبل. وعلى أساس معلوماتك عن القوة، التوازن، المرونة، الرشاقة، صمم ثلاث حركات متنوعة تناسب كل من الظروف التالية :

أد كل تصميم عدة مرات حتى تحقق مستوى جيد.

١ـ حركة « سهلة » للرشاقة، باستخدام الحائط.
٢ـ حركة « سهلة » لتقوية الذراعين، باستخدام الزميل.
٣ـ حركة « صعبة » لتقوية الرجلين، باستخدام الزميل.
٤ـ حركة « سهلة » للتوازن باستخدام لوح خشب.
٥ـ حركة « صعبة » للرشاقة باستخدام الحبل.
٦ـ حركة « صعبة » للمرونة، باستخدام الزميل.
٧ـ حركة « صعبة » للمرونة، باستخدام الحائط.
٨ـ حركة « سهلة » لمرونة الحوض، باستخدام الحبل.
٩ـ حركة « للقوة » (لأى جزء من الجسم)، باستخدام الحبل.

الموضوع الرئيسي The Theme

هناك صيغة أخرى لتصميم أسلوب (ز) وهو استخدام موضوع رئيسي. والبرنامج الفردي يؤدي بالمتعلم لأن يكتشف ويصمم منوعات من الحركات بصفات مختلفة، وجميعها تركز على موضوع رئيسي.

مثال (٧) برنامج فردى لتنمية اللياقة البدنية مع الزميل بأسلوب ز

الاسم .   اسلوب (ز)
الفصل :   البرنامج الفردى
التاريخ

تنمية اللياقة البدنية

الموضوع الرئيسى : العمل مع الزميل لصالح الفائدة المشتركة

للتلميذ

(أ) محور البرنامج هو حركات جديدة .
(ب) « العمل مع الزميل لصالح الفائدة المشتركة » يعنى أن الحركة تصمم لتلميذين ، تكون الصلة بينهما مستمرة أثناء الأداء . ويشغل الاثنان فى نفس الصفة .
(جـ) حاسب التصميم الذى تقترحه ، وضع دوام الأداء كتابة (الزمن ، عدد التكرارات ، المسافة ، الخ) .
(د) أد البرنامج بأكمله وحاول الجودة فى الأداء .

١ ــ الرشاقة	مركز ثقل عالى نسبيا ــ الدوام .	١ ــ ،،	ثانية
٢ ــ الرشاقة	مركز ثقل منخفض ــ الدوام .	٢ ــ ،،	،،
٣ ــ الرشاقة	قطع مسافة ــ المسافة	٣ ــ ،،	متر
٤ ــ التوازن	القاعدة ــ رجل واحدة ــ الدوام .	٤ ــ ،،	ثانية
٥ ــ التوازن	القاعدة ــ غير الرجلين ــ الدوام .	٥ ــ ،،	،،
٦ ــ التوازن	وضع مقلوب ــ الدوام .	٦ ــ ،،	،،
٧ ــ التوازن	اختار الوضع ــ الدوام .	٧ ــ ،،	،،
٨ ــ مرونة	التكبير من الرقود ــ الدوام .	٨ ــ ،،	مرات
٩ ــ مرونة	العمود الفقرى أثناء الركوع ــ الدوام .	٩ ــ ،،	،،
١٠ ــ مرونة	مفصل الحوض ــ أثناء تحرك الجسم (انتقال) ــ الدوام	١٠ ــ ،،	،،
١١ ــ القوة	للذراعين والكتفين ــ حركة دفع ــ ليس فى وضع الوقوف ــ الدوام .	١١ ــ ،،	مرات
١٢ ــ القوة	البطن ــ أثناء تحرك الجسم ــ الدوام .	١٢ ــ ،،	،،
١٣ ــ القوة	الرجلين ــ فى وضع مقلوب ــ الدوام .	١٣ ــ ،،	،،
١٤ ــ اختيارك		١٤ ــ ،،	،،
١٥ ــ اختيارك		١٥ ــ ،،	،،

والموضوع الرئيسي في مثال (٧) هو "العمل مع الزميل لصالح الفائدة المشتركة" يعني:

١- أن كل حركة مستكشفة مصممة لتؤدي كل اثنين معاً.

٢- أن محور هذا الموضوع هو "الفائدة المشتركة"، فكل زميل يشترك ويستفيد من نفس الصفة.

٣- يتطلب الباراميتر أن المتعلم يكون دائماً مرتبطاً بدنياً بالزميل أثناء أداء الحركة.

إن الموضوع الرئيسي يخدم كرباط للبرنامج بأكمله، وينظم الحركات المستكشفة. فهو يدفع المتعلم لاستخدام مقدراته الفركية بأسلوب منظم، لإنتاج أفكار داخل مجال معين.

وبفحص بعض الظروف الموضوعة للمتعلم في مثال (٧)، نجد في رقم (١)، يضطلع الزميلين بمشكلة تصميم حركة لتنمية الرشاقة عندما يكون مركز الثقل عالياً نسبياً. وعلى الزميلين أن يتخذا القرار ويتفقان على وثبة Jump أو قفزة leap أو طيران flight معين، يمثل ظروف مركز الثقل العالي، وعليهما أن يكتشفا الطرق المكنة، ليكونا على صلة ببعضهما بدنياً أثناء وضعهما في الهواء.

والمشكلة رقم (٥)، يجعل الزميلين يكتشفان وضعها (أو أوضاع)، تؤدي إلى اتزانها معاً وهم على صلة ببعضهما بدنياً. والباراميتر يحدد أن القاعدة يجب أن تكون غير القدمين. هذه المشكلة تسمح بعدة حلول ممكنة.

والمشكلة رقم (١٣) يمكن أن تؤدي إلى حالة قوية من اللاإنسجام الفكري، فما هي الحلول الثلاث المكنة لها. وكما نرى، فإن كل مشكلة تمثل في حد ذاتها ظروفاً للإنتاج المتشعب. وجميع المشاكل في البرنامج مرتبطة ببعضها، ولها صلة فيما يبينها بالموضوع الرئيسي "الفائدة المشتركة". وهناك الكثير من الموضوعات الرئيسية والتي يمكن أن تستخدم بالمثل.

جمع أسلوبي (ز / ب) و (ز / د) :

ولكي نستفيد تماماً من الفقرات اللفظية بأسلوب (ز)، يجب أن تتبع بفقرات لفظية بأسلوب (ب) أو (د). وفي التربية البدنية، إن نشاط الاكتشاف نفسه قد يكون غير كاف لإنجاز أهداف الأنشطة المختلفة. إن أداء الحركات المكتشفة يجب أن تتبع المكتشفات. فيحتاج المتعلم لتكرار بعض أو جميع الحركات المكتشفة لكي يتحقق من الحلول وليصل إلى أغراض التنمية في الأنشطة المقدمة. والفقرات اللفظية في أسلوب (ز)،

يجب أن نتبعها بمجموعة من الفقرات اللفظيـة في أسـلوب (ب) أو أسـلوب (د). وهـذه الفقرات مصممة كأسلوب تجميعي يرمز له (ز/ب) أو (ز/د)

أ | ب | جـ | د | هـ | و | (ز)

الاستقلالية

الأدنى ←   → الأقصى

النمو البدني

أو

النمو الاجتماعي

النمو الانفعالي

النمو المعرفي

قنوات النمو فى أسلوب حل المشكلة

قنوات النمو في أسلوب حل المشكلة:

في النمو يكون المتعلم نحو الأقصى. لأن المتعلـم مسـئول عـن اتخـاذ القـرار عـن استجابته ونموه البدني، فيصبح المتعلم مستقلا بدرجة كبيرة.

أما النمو المعرفي -وهو أساس هذا الأسـلوب -يتجـه فيـه المتعلـم نحـو الأقصـى فبنية هذا الأسلوب تدعو المتعلم لأن يكون مستقلا في إنتاج الأفكار.

وفي النمو الانفعالي، يتجه المتعلم نحو الأقصى، فقط عندما يكـون المتعلـم قـادرا على أن يقلل من الاثباط الانفعالي، مما يجعله مستقلا أكثر في إنتاج الأفكار المتشعبة.

وفي النمو الاجتماعي، هناك احتمالان ممكنان.

١- إذا كان المتعلم منشغلا وحده في إنتاج الحلول، في عملية اكتشـاف خاصـة، فيكـون الاحتكاك الاجتماعي قليلا.

٢- أما إذا أنجز عملية الاكتشاف مع زميل فيكون اتجاه الفرد نحو الأقصى.

أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي (ح)

The Individual Program Learner's Design

إن عبور عتبة الاكتشاف تحققت في أساليب (و) ، (ز). ففي أسلوب (و) كانت عملية الاكتشاف الموجهة تبين أن استجابات المتعلم معتمدة على تعاقب تفاصيل المثير (أسئلة أو المفاتيح)، الذي يقدمه المدرس. وتتضمن الاستجابة الخاصة اكتشاف من جانب المتعلم.

وفي أسلوب (ز) نجد أن عمليات الإنتاج المتشعبة تبين استقلالا أكبر من جانب المتعلم لاكتشاف الحركات البديلة، ويقل الاعتماد على المدرس. كما أن كل حل من الحلول يقوم بع المتعلم لا يتطلب مثيرا منفصلا من جانب المدرس. إلا أنه مازالت بنية هذا الأسلوب تسمح برابطة قوية بين التلميذ والمدرس، لأن المدرس هو الذي يصمم السؤال. وفي أسلوب (ز) يكون التلميذ أكثر اعتمادا على نفسه أثناء القيام بالحركات المتشعبة، ولكن المدرس هو الذي يقرر كيف تصمم المشكلة.

أما أسلوب (ح) فيمثل خطوة أخرى إلى ما بعد عتبة الاكتشاف. وفيه يكتشف المتعلم السؤال أو المشكلة ويقوم بتصميمها. أما المدرس فيقرر الموضوع الدراسي العام والموضوع الخاص، وعلى المتعلم أن يتخذ قراراته عن الأسئلة (المشاكل) والحلول المتعددة داخل الموضوع الفرعي، وينظم الحلول في بنود وموضوعات رئيسية وأهداف، هذه جميعها تشمل البرنامج الفردي الذي يقوم المتعلم باكتشافه وتصميمه. وهذا البرنامج يرشد المتعلم إلى أدائه ونمائه في الموضوع الخاص.

هدف أسلوب (ح) :

إن هدف هذا الأسلوب هو إعطاء المتعلم فرصة لتنمية برنامج لنفسه، مبنيا على مقدراته الفكرية والبدنية في الموضوع الخاص. والمعلومات والمهارات البدنية المطلوبة لهذا الأسلوب هي محصلة الخبرات المتراكمة في الأساليب من (أ إلى ز). ولاستخدام فقرات لفظية في أسلوب (ح) يتطلب الأمر بعض المعلومات عن مقدرات الفرد البدنية وخبراته في عملية الاكتشاف والإنتاج المتشعب. كما يجب أن يكون لدى المتعلم القدرة الانفعالية لتحمل وضع واستخدام برنامج طويل المدى.

أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	(ح)	ي

قرارات التخطيط (م) (م) (م) (م) (م) (م) (م)← (م)

قرارات التنفيذ (م)← (ت) (ت) (ت)← (ت)←(تَ)←(مَ)←(مَ)

قرارات التقويم (م) (م)← (ظ)← (ت)← (ت)←(تَ)←(مَ) (مَ)

بنية أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردى (ح)

(أ) قرارات التخطيط:

١-يتخذ المدرس قرارا عن اختيار الموضوع الدراسي العام.

٢-يقرر المدرس موضوع فرعي معين في مجال الموضوع الدراسي المختار، والذي سيستخدمه التلميذ لوضع برنامجه الفردي.

(ب) قرارات التنفيذ:

١-انتقال القرارات، تحدث في التنفيذ. ويتخذ التلميذ قرارا عن كيفية تصميم الأسئلة والحلول المتعددة.

٢-يتخذ التلميذ قرارا عما يحويه البرنامج الكامل. والخطوط الهادية التالية تستخدم كمحك لقرارات التنفيذ .

٣-للمدرس دوره عندما يبادر المتعلم بالأسئلة عن الموضوع الدراسي وعن الأسلوب.

٤-يتصل المدرس بالتلميذ للتحقق من سير العمل وكيف يتقدم، وليقوم بإعادة فحص الربط بالموضوع الراسي.

تحويل القرارات

(جـ) التقــويم:

١- إن دور التلميذ هو فحص الحلول، والتحقق من صدقها بعلاقتها بالمشكلات، فيوطـد الربط بينها، وينظمها في بنود، ويستمر في وضع البرنامج الفردي.

٢- يدير المدرس حوارا مع التلميذ عن تقدم البرنامج، وعن مدى التزامه بـالمحك، وعـن أي معوقات متواجدة، كما يجيب على الأسئلة التي يوجهها له التلميذ.

استخدام أسلوب (ح):

١-في سياق عرض هذا الأسلوب، يمثل مصطلح "موضوع الدراسة" البارامتير العـام مثـل ألعاب الكرة، والجمباز، وتمرينات اللياقة، الخ. أما الموضوع الفرعي فيعني، الجـزء أو الأجزاء من الموضوع الدراسي، مثل الكرة الطائرة، والقفز، وتنمية القوة، إلخ. فهو يشكل جانب من جوانب الموضوع الدراسي.

٢-إن أهم الدوافع لاختيار أسلوب (ح) هو استعداد المتعلم لهـذا الأسـلوب. فالنشـاط في أسلوب (ح) يتطلب اكتساب الخبرات أولا في الأساليب مـن (أ حتـى ز) ويجـب أن يكون لدى المتعلم الخبرة والكفاءة في أداء بعض الجوانب في الموضـوع المختـار (عـادة نتيجة أسلوب أ حتى هـ) كما يجب أن يشعر بالارتياح في عملية الاكتشاف (أسلوب و حتى ز). وبهذه الخبرات السابقة، يمكن للمتعلم أن يكون منتجا في أسلوب(ح).

٣-يجب أن يكون تقديم هذا الأسلوب بصبر وبالتدريج كما يجب أن يفهم المتعلـم دوره بوضوح، وكذلك توقعات المدرس.

٤-عند استخدام أسلوب (ح) يكون الوقت عاملا أساسيا. فأسلوب (ح) يجب أن يؤدى في عد فقرات لفظيـة لفـترة مـن الزمـن. فـالتلميذ يحتـاج إلى وقـت للتفكـير، ووقـت للتجريب، ووقت للأداء، ووقت للاستيعاب. وأسلوب (ح)، لا يمكـن أن نتعجـل في تطبيقه، فالوقت مطلوب دائما لتتضـح الأفكـار الجديـدة. كمـا يحتـاج المـدرس وقتـا لملاحظة الإنتاج وأداء كل فـرد، وليسـتمع لهـم، لعقـد جلسـات مـع بعـض الأفـراد منهم، من حين لآخر.

٥-إن عملية التدريس بأسلوب (ح) عملية مثيرة للمتعلمـين، فـالتحدي المستمر لإيجـاد أفكار جديدة وتنفيذها تثير هؤلاء الذين يتحملوا مثل هذا الأسلوب. ،هناك من يبـدأ بحمـاس كبـير وبمنوعـات مـن الأفكـار الجديـدة ولكـن لا يتحمـل مشـقة التجريـب والاكتشاف المستمر. مع هؤلاء، يبدل الأسلوب ويتأخر تقديمه للوقت المناسـب. ولا

يجب أن يلزم المدرس المتعلمين ليشتركوا في أسلوب (ح)، فهو أسلوب فردي متقدم، يعكس قدرا كبيرا من الاعتماد على النفس.

٦-ليس من الممكن عمليا إعطاء أمثلة لفقرات لفظية بأسلوب (ح) حيث أنها تأتي من اختيار وتصور وقرارات المتعلم الفرد. والأساليب السابقة تعطي المتعلم جوهر هذا الأسلوب والخطوط الهادية للعملية.

من المهم للمدرس أن يعرف أن أسلوب (ح) ليس "إفعل كما تريد"، ولكن لهذا الأسلوب طريقة منظمة تنظيما عاليا لتنمية مقدرات المتعلم الفرد.

فهو نموذج للاكتشاف واختيار فكرة جديدة. كما أنه طريقة منظمة لاكتشاف عناصر موضوع معين، والعلاقات بين هذه العناصر، والترتيب والتعاقب الممكن لها. كما أنه طريقة لاكتشاف البنية لموضوع معين. فيجب أن يعرف المتعلم بعض حقائق ليكون قادرا على تحديد البنود، وأن ينشغل في التحليل، ثم يبني الخطة. إن المهارات الفكرية والبدنية التي تم تعلمها في الأساليب السابقة تتكامل في هذا الأسلوب.

قنوات النمو في أسلوب (ح):

يكون مكان المتعلم في الاتجاه الأقصى في القنوات البدنية والانفعالية والفكرية في أسلوب (ح)، إذا كان المعيار هو الاستقلالية. ومن الواضح أن هذا الأسلوب فردي إلى أقصى حد، ولا يعطي فرصة للنمو الاجتماعي. والشكل التالى يوضح ذلك.

؟	ح	(ز)	و	هـ	د	جـ	ب	أ

الاستقلالية

الاقصى ← ————— ————— → الادنى

النمو البدنى ——————————— × ———
النمو الاجتماعى ——— × ———————— – ———
النمو الانفعالى ——————————— × ———
النمو المعرفى ——————————— × ———

قنوات النمو فى تصميم المتعلم للبرنامج الفردى فى أسلوب (ح)

أسلوب المبادأة من المتعلم (ط)

Learner's initiated style

لقد قطعنا شوطا طويلا بعد تقديمنا لأسلوب عروض المدرس التوضيحية (أ) وحددنا منوعات من الأساليب الأخرى، وشرحنا مكانها على سلسلة الأساليب ودرسنا مساهمتها في نمو المتعلم.

والآن وصلنا إلى النقطة التي فيها يكون المتعلم مؤهلا ليتخذ أقصى القرارات في الفقرات اللفظية. هذا والأسلوب (ط) بالرغم من أنه يشابه الأسلوب (ح) في بنية وتقدمه، إلا أنه يتميز بتغير واضح. فلأول مرة يبادر المتعلم الفرد باستخدام الأسلوب، فيتعرف على استعداداته، ليتحرك، ويستقصي، ويكتشف، ويصمم برنامج، ويؤديه لصالح النماء الذاتي.

فيتقدم المتعلم للمدرس، ويظهر له الغربة في تنفيذ مجموعة من الفقرات اللفظية في أسلوب (ط)، فالاستعداد والمقدرة على المبادأة تأتي بظاهرة مختلفة لكل من المتعلم والمدرس، ظاهرة يتحمل فيها المتعلم أقصى مسئولية لمبادأة وإدارة فقرات لفظية تعليمية تعلمية.

وبما أن جوهر هذا الأسلوب هو مبادأة المتعلم نحو هذه العملية، فلا يمكن لجميع تلاميذ الفصل أن يصلوا إلى هذا المستوى في نفس الوقت؛ وأسلوب (ط) دائما أسلوب فردي، وفيه ، ولأول مرة على السلسلة، تتحول قارات التخطيط من المعلم إلى المتعلم. وهذا يعني:

١- أن المتعلم يبادئ بالاشتراك في هذا الأسلوب. "أنا أريد أن أمارس أسلوب (ط) أنا مستعد لتصميم مشاكلي بنفسي وأبحث عن الحلول لها. وهذا الاتجاه يعكس استعداد التلميذ الفرد لينشغل في نطاق هذا الأسلوب. ولا يمكن للفصل بأكمله أن يكون مستعدا لهذا الأسلوب في نفس الوقت.

٢- إن المتعلم يتخذ بنفسه جميع القرارات الخاصة بالتخطيط.

٣- في قرارات التنفيذ، يتخذ المتعلم جميع القرارات عن اكتشاف الحركات وتأديتها حسب المشكلات المصممة في قرارات التخطيط، وبذلك يكون دوره هنا هو نفس الدور في مجموعة قرارات التنفيذ في أسلوب (ح) وهو اكتشاف واختيار الحلول.

؟	ط	ح	ز	و	هـ	د	جـ	ب	أ

قرارات التخطيط (م) (م) (م) (م) (م) (م) (م) (م)— (ت)

قرارات التنفيذ (م)— (ت) (ت) (ت)— (ت)— (م)— (ت/م) — (ت/م) (ت/م)

قرارات التقويم (م) (م)— (ظ)— (ت)— (ت)— (م)— (ت/م) (ت/م) (ت/م)

أسلوب المبادأة من المتعلم

هذا بالإضافة إلى أن المتعلم، في قرارات التنفيذ، "يتابع" من حين لآخر مع المدرس ليشارك في القرارات المتخذة في التخطيط، وفي الاكتشافات والأداءات التي تحدث أثناء قرارات التنفيذ.

ويكون دور المدرس في قرارات التنفيذ هو الاستماع، والمراقبة، وإلقاء الأسئلة، لينبه المتعلم إلى القرارات التي حذفت. فالمدرس في الواقع يتخذ دورا مساندا.

٤-يتخذ المتعلم جميع القرارات الخاصة بالتقويم، لتقديم وتقويم الأنشطة، وهذا التقويم يتطلب إجراءات تقويمية تتقرر أثناء التخطيط. فجميع هذه الخطوات يقوم بها المتعلم لنفسه، ويكون دور المدرس، مرة أخرى، أن يساند، ويستمع للمتعلم ويلاحظ حلوله أثناء ممارسة الحركة. فإذا لاحظ المدرس أي معوقات، فعليه توجيه أسئلة تؤدي إلى الحد من هذه المعوقات. فهو لا يقوم بالتقويم ولا بالحكم.

وفي التربية البدنية، يمكن للمنتج النهائي للاكتشافات، أن يكون عروضا أو وثيقة مكتوبة، أو نموذجا بصريا، أو أداء بدنيا لأجزاء الاكتشاف أو للاكتشاف بأكمله. وفيما يلي تقدم مثلا لمتعلم ينشغل بهذا الأسلوب، أثناء رحلة إلى الساحل الشمالي مثلا.

(أ) قرارات التخطيط:

١-يقرر المتعلم انتقاء الموضوع الدراسي العام (أنشطة مائية أو استخدام أجهزة لجمباز، أو استخدام أجهزة أخرى، أو رفضه..إلخ)

٢-يختار المتعلم موضوعا خاصا معينا داخل الموضوع الدراسي العام، وليكن، في مجال الأنشطة المائية، أو يركز على "الانتقالات" وعلى "ألعاب مائية".

٣-يقرر المتعلم البيئة التي يستخدمها لفحص واستكشاف إمكانيات هذا الموضوع الخاص. فمثلا يمكن أن تكون البيئة جزيرة صغيرة في بحيرة قريبة من البر

الرئيسي. والجزيرة مكسوة ببعض الأحجار ومغطاة بأشجار طويلة حتى نصفها. وهناك نتوءات من الأحجار في المياه بين الجزيرة والبر الرئيسي المغطي بالشجيرات.

٤-يقرر المتعلم ما هي الأدوات والأجهزة الضرورية للتفاعل مع المشاكل المتضمنة في هذا الموضوع الفرعي.

٥-يتخذ المتعلم قرارات عن الأسئلة وتصميم المشكلة للموضوع الخاص فمثلا:

(أ) ما هي الاستخدامات المكنة لطريق المياه بين الجزيرة والبر الرئيسي؟ هل السباحة مناسبة أم الغطس أو استخدام أدوات للطفو حلو النتوءات الصخرية.

(ب) ما هي الألعاب البرمائية التي يمكن تصميمها للجزء الضيق بين الجزيرة والبر الرئيسي.

(جـ) وهناك كثير من الأسئلة التي يمكن أن تطرح.

٦- يتخذ المتعلم بقية قرارات التخطيط متضمنة خطة لتقويم العملية وتقويم الحلول. ويأخذ التقويم مكانة بعد قرارات التنفيذ.

(ب) قـرارات التنفيـذ:

١- يتعامل المتعلم مع كل مشكلة بواسطة التجريب، والاختبار، والاكتشاف لعديد من الحركات التي تحل المشكلات. وبعض الاستجابات لا تتعدى المجال الفكري فقط، والبعض الآخر تكون نتاج العملية الفكرية والأداء البدني معا.

إن الاستجابات للأسئلة المصممة في قرارات التخطيط قد تشمل اقتراحات لأنشطة كالسباحة، والطفو، ألعاب الخلاء..إلخ.

٢- ينظم المتعلم الحركات المكتشفة في بنود مطلوبة حسب البراميتر المصمم. وهذه البنود قد تكون ، (في المثال السابق).

(أ) الانتقال عبر الماء بدون أدوات.

(ب) الانتقال عبر الماء بأدوات (قطع خشب للطفو).

(جـ) الانتقال بين الموانع باستخدام الصخور البارزة.

(د) الانتقال تحت الماء.

(هـ) ألعاب باستخدام أحجار صغيرة.

(و) إمكانات الغطس الشخصي والعميق.

٣-أثناء تجريب قرارات التنفيذ، يعدل المتعلم التصميم للمشكلة، ويعيد تنظيم الترتيب والتعاقب، ويختبر صحتها، وبالتدريج يبني المتعلم البرنامج الكامل للحركات المكنة المناسبة لهذه البيئة.

إن أسلوب (ط) يمكن أن يؤدي إذا خصص وقت كافي لمجموعة من الفقرات اللفظية. فهذا النوع من نشاط التعلم يحتاج إلى أسابيع عدة حتى يمكن للفرد أن يندمج في عملية الاكتشاف.

(جـ) قرارات التقويم:

١- تؤخذ قرارات التقويم في كل مرة يتحقق فيها المتعلم من صحة الاستجابة، بأداء الحركة، فيختبر صحتها كحل للمشكلة ويؤكد تبعيتها ليندمعين.

٢-أثناء العملية، يسجل المتعلم الحلول بطريقة منظمة. بحيث أن المنتج المكتوب بأكمله يعكس العلاقات بين المشاكل وبنود الحلول.

٣-في نهاية العملية، يمكن للمتعلم أن يؤدي أجزاء من البرنامج أو البرنامج بأكمله، أمام المعلم، أو أحيانا أمام مشاهدين من الزملاء أو الزوار.

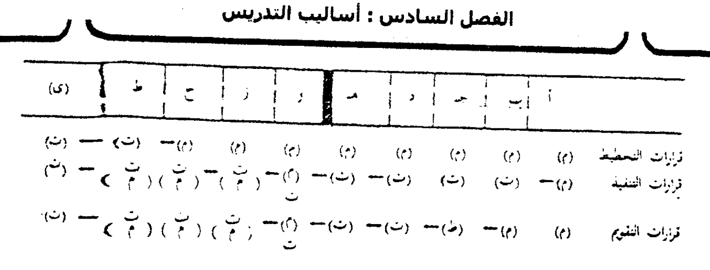
إن نفس العملية ونفس الإجراءات يمكن أن تستخدم لاكتشاف وتنظيم برامج تختبر فيها العلاقات بين حركات الجسم وبين بيئات أخرى وأنواع مختلفة من الأدوات وأفراد آخرين.

أسلوب التدريس الذاتي (ي)

Self – Teaching Style

في هذا الأسلوب من المكن للفرد أن يتخذ جميع القرارات بنفسه. وهذا الأسلوب لا يطبق داخل الفصول الدراسية، ولكن يطبق عندما ينشغل الفرد في تعليم نفسه. وفي هذه المواقف، يتخذ الفرد جميع القرارات التي كان قوم بها كل من المدرس والمتعلم سابقا.

إن تفاعل الأدوار تحدث في ذهن المتعلم ومن خبراته، فليس من الضروري أن تؤدى أمام مشاهدين أو أفراد لتقدير العلم. وهذا الأسلوب يمكن أن يستخدم في أي وقت فوفي أي مكان وفي أي مجال اجتماعي أو بيئي، فهو دليل على مقدرة الإنسان أن يدرس، ويتعلم، وينمو.



بنية أسلوب التدريس الذاتي

بعض الأفكار عن سلسلة أساليب التدريس:

إن غرض هذا الجزء هو إعطاء بعض الأفكار عن سلسلة أساليب التدريس من حيث استخدامها وعلاقتها بعديد من الجوانب والمسائل التعليمية. ولذلك لزاما علينا رؤية بنية هذه الأساليب من عدة جوانب متسقة، والتي تتعدى بنية ووظيفة كل أسلوب على حدة.

مجموعة (أ إلى هـ) ومجموعة (و إلى ي)

كما ذكرنا من قبل نقسم السلسلة بأكملها إلى مجموعتين من الأساليب، تقع كل منها على جانبي عتبة الاكتشاف. هاتان المجموعتان تختلفان أساسا عن بعضهما من حيث الأهداف، وسلوك المعلم، وسلوك المتعلم. وتخدم عتبة الاكتشاف كخط فاصل يميز بين نوعين أساسين من سلوك الإنسان، وهي استرجاع ما هو معروف بواسطة مجموعة أساليب (أ إلى هـ)، واكتشاف وإنتاج ما هو غير معروف بواسطة مجموعة أساليب (و إلى ي)

وتشترك الأساليب في كل مجموعة في خصائص عامة (الأهداف العامة) تعبر عن سمة مميزة للمجموعة الواحدة. والجدول التالي يمثل بعض هذه الخصائص.

ويجب أن نتذكر أن السلسلة على امتدادها لا تغني أن أحد طرفيها إيجابي والآخر سلبي، فهناك مرونة على السلسلة في كلا الاتجاهين.

خصائص مجموعتي أساليب التدريس

الخصائص العامة (الأهداف) لمجموعة أ الى هـ	الخصائص العامة (الاهداف) لمجموعة و الى ى
١ــ استرجاع المعلومات والمهارات (المعروفة للمعلم والمتعلم) .	يكون انتاج المعلومات والمهارات مهمة المتعلم والمعلم معا .
٢ــ موضوع الدراسى عيانى concrete ، يشمل أساسا حقائق ، وقوانين ومهارات معينة (المعلومات الاساسية معلومات ثابتة) .	موضوع الدراسة متغيّر ، يشمل أساسا مفاهيم واستراتيجيات ، ومبادىء .
٣ــ هناك طريقة واحدة لاداء العمل . وهى محاكاة النموذج المقدم .	المطلوب بدائل فى التصميم والاداء . لا يوجد نموذج واحد نحاكاته .
٤ــ الوقت مطلوب لممارسة وتعلم النموذج المقدم .	الوقت مطلوب لتنشيط العمليات الفكرية المطلوبة ، ولايجاد مناخ انفعالى يوصل الى انتاج وقبول البدائل والاختيارات .
٥ــ العمليات الفكرية التى تنشط هى أساسا التذكر والاسترجاع .	تنشيط العمليات الفكرية . كالمقارنة والمضاهاة والتصنيف وحل المشكلة والاختراع وغيرها .
	الاكتشاف والابتكار يظهران عن طريق هذه العمليات الفكرية .
	الاكتشاف من جانب المتعلم ينمو من خلال عمليات التقريب أو التشعيب أو من الاثنين معا .
٦ــ التغذية الراجعة محددة ، وتساعد على أداء العمل والاقتراب من النموذج .	التغذية الراجعة تؤدى الى استخراج البدائل وليس الحل الواحد .
٧ــ الاختلافات الفردية مقبولة فقط داخل نطاق المتعلم ، البدنى والانفعالى .	الاختلافات الفردية فى الكم ، والسرعة ، ونوع الانتاج ، تعتبر رئيسية للاحتفاظ ولاستمرار هذه الأساليب .
٨ــ مناخ الفصل (صبغة بيئة التعلم) يدعو إلى تأدية النموذج ، والتكرار وتقليل الاخطاء .	مناخ الفصل هو الذى يدعو الى البحث ، واختبار صحة البدائل ، والسير أبعد من المعروف .

علاقــات لجوانب تربوية متعــددة :

هناك عديد من العبارات ظهرت حديثا عن عديد من المتغيرات التعليمية فأجريت الأبحاث حول إدارة الدرس، والدافعية، ووقت العمل (أي وقت التعليم الأكاديمي في التربية البدنية "Alt-PE") والنظام، والتغذية الراجعة وغير ذلك. وقد اقترحت طرق لمعالجة هذه المتغيرات، وقدمت اقتراحات لتحسينها.

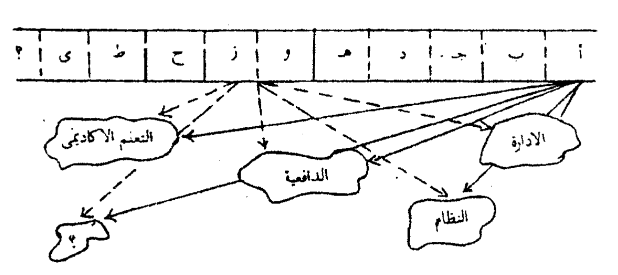
هذه الاقتراحات، التي حددت كمهارات للتدريس أو استراتيجيات للتدريس، أو نماذج للتدريس صممت لتحسين التدريس.

والخبرة في سلسلة الأساليب تأتي بمعلومات مختلفة ومتنوعة عن هذه المتغيرات التعليمية. فإذا قبلنا أن في علاقة وجها لوجه، يؤثر سلوك المعلم على سلوك المتعلم، فيجب أن ننظر لكل من هذه المتغيرات في ضوء كل أسلوب. فإذا اختبرنا السلسلة بهذه الطريقة فيكون لهذه المتغيرات معاني مختلفة.

وبما أن السلسلة تعطي خطة الأساليب متمايزة، كل منها يتميز بعلاقتها الداخلية بين المدرس والمتعلم والهدف، فيجب أن يكون المضمون للمتغيرات التعليمية متمايزة أيضا. فمثلا، سلوك التغذية الراجعة يجب أن يختلف في أسلوب (ب) عنه في أسلوب (د)، ويختلف في أسلوب (هـ) عنه في أسلوب (ز) وهكذا. ولذلك فدراسة التغذية الراجعة يجب أن ترتبط بالأسلوب المستخدم.

وبنفس المفهوم لا يمكن تعميم النظام كمتغير تعليمي. فمتطلبات النظام وتوقعاته تختلف من أسلوب إلى آخر. فتحديد ومعالجة مشكلات النظام تتنوع أيضا وترتبط دائما بأسلوب معين (مدرس – متعلم – هدف)، المستخدم في فترة لفظية معينة. ونفس الشيء ينطبق على وقت التعليم الأكاديمي في التربية البدنية، والإجراءات الإدارية، وأي متغير آخر له تأثير على التعلم. فجميعها مشتق من الأسلوب المحدد الذي يستخدم في وقت معين.

فمهارات أو نماذج التدريس هذه هي نتيجة قرارات سابقة –ربما قرارات أولى– داخلة في بنيان (المدرس–المتعلم–الهدف) لكل أسلوب. والشكل التالى يوضح أن كل متغير طبيعة فردية ذاتية في كل أسلوب.



مضمون الشبكة لكل أسلوب

معالم الأساليب المختلفة للتدريس:

بمعرفة سلسلة أساليب التدريس، من الممكن أن نلاحظ فقرة لفظية، في صالة التمرين، أو الملعب، وفيها يمكن تحديد أسلوب التدريس المستخدم فورا. فكل أسلوب له معالم، وسلوك ظاهري يميزه عن غيره. وعلاقة المدرس -المتعلم-الهدف، يمكن ملاحظتها. وهذا التعرف الواضح يساعد على معرفة ما هو حادث بين المدرس والمتعلم، ،النشاط (الرياضة)، وهدف الفقرة اللفظية، وتطابق النشاط مع القصد.

والقائمة التالية هي وصف موجز لمعالم الأساليب المختلفة من أ إلى ز.

أسلوب (أ) :

١- الاستجابة المباشرة للمثير.

٢- الأداء دقيق ومباشر.

٣- يحدث الأداء في وقت واحد للمجموعة.

أسلوب (ب) :

١- إعطاء وقت للمتعلم ليؤدي عملا فرديا وخاصا .

٢- يتيح الوقت للمدرس إعطاء تغذية راجعة لكل فرد على حدة وبشكل خاص.

أسلوب (جـ) :

١- يعلم المتعلم مع الزميل.

٢- يستعمل المتعلم التغذية الراجعة مباشرة من الزميل.

٣- يتابع المتعلم معيارا للأداء وتغذية راجعة مصممة من المعلم.

٤- ينمي المتعلم مهارات اجتماعية Soicialization.

أســلوب (د)

١- يتلقى المتعلم تغذية راجعة ذاتية باستخدام معيار من وضع المدرس.

٢- يمكن للمتعلم أن يستقبل تغذية راجعة من نتيجة النشاط نفسه.

أســلوب (هـ)

١- يصمم العمل بدرجة مختلفة من الصعوبة.

٢- يقرر المتعلمون مستواهم داخل العمل.

٣- جميع المتعلمين نشطة.

أســلوب (و)

١- يتيح المتعلمون استجابات متشعبة لسؤال واحد.

٢- لا يبحث المتعلم عن استجابة صحيحة واحدة.

٣- تقدر الاستجابات العديدة بعملية اختزال ممكنة ومقبولة. (أنظر أسلوب ن).

أســاليب متفــرعــة من أســاليب التدريــس:

إن أساليب أ إلى ي ، هي أساليب لها علامات محددة وكل منها يختلف عـن الآخر من حيث بنيان القرارات ومن حيث العلاقة بين المدرس -المتعلم- الهدف. ولكـن هنا كمواقف في الملعب أو صالة التمريـن يمكـن أن تقـع بـين هـذه الأسـاليب المحـددة. ويتضح هذا الموقف عندما لا يتحول القرارات المطلوبة في فترة معينـة. فمثـلا في الجمبـاز يتحدد مكان النشاط بمكان الجهاز فإذا استخدم أسلو ب(ب) فلا يتخذ المتعلم قرارا عن المكان. وأوضاع الجسم هي كذلك تتبع بينة كل عمل يقدم، ولذلك لا ينقل قرارا أوضـاع الجسم للمتعلم في أساليب (ب-هـ).

والاختبار التحريري هو مثال لموقف يؤدي فيه العمل وغالبا ما تتـأخر التغذيـة الراجعة. فهذه ليست فقرة لفظية "مثير-استجابة" كم اهو في أسلوب (أ)، ولا هي وقت للممارسة مثل أسلوب (ب) إلخ. وينطبق نفس الشيء في حالة المحاضرة، فجميـع هـذه الأمثلة، عند تحليل القرارات، نجدها تقع بين أ ، ب. ويمكن القول أنها تحت مظلـة أسلوب (أ) أو تحت مظلة أسلوب (ب)، ومتوقـف ذلـك علـى مـدى قربـها مـن هذيـن الأسلوبين. والفقرات اللفظية التي تدار تحت مظلة أسلوب معـين، تساعدنا علـى فـهم

تمييز الامكانات التي تتواجد في الفصل الدراسي. فقدرتنا على تحديد القرارات والسلوك لأي أسلوب، تساعدنا على تحديد مدى تطابق أسلوب العلم مع القصد (أنظر مثال ١).

وهناك مصطلحات وكلمات تستخدم في التعليم، لا تفي باحتياجات المحكمين التاليين:

١- لا تحدد القرارات التي يتخذها المعلم أو المتعلم.

٢- لا تصف السلوك بدقة.

وبعض هذه المصطلحات هي:

المحادثة discussion.

التعليم المباشر/ الغير مباشر direct/indirect teaching

التكيف للحاجات الاجتماعية socialization

التعليم الإفـــرادي Individualizing

التعليم للتفكيـــر Teaching for thinking

هـذه المصطلحـات غامضـة ويسـاء اسـتخدامها مـــع أي نشـاط، ومثـل هـذه المصطلحات تطلق دائما كشعارات تعليميـة، وتكـون غامضـة في لحظـة مـن اللحظـات. فالمحادثة يمكن أن تدار في أسلوب (ب) وفي أسلوب (ز)، ويتوقـف ذلـك علـى أهـداف الفقـرة اللفظيـة. والتعليـم المباشر يمكـن أن يـدار بأســلوب (أ) حتـى (هــ) وهكــذا. فالمصطلحات العامة ليست مساعدة لفهم علاقات التعليم/ التعلم.

الإبـــداع Creativity

إن المراجع المختلفة مليئة بموضـــوع الإبـداع، ولكـن وجـهات النظـر تختلـف، فيوصف الإبداع على أنه القدرة على رؤية شيء جديد أثنـاء الانشـغال في عمليـة فكريـة معينة في فترة معينة من الوقت. فالفرد ليس مجرد مبدع، ولكنـه أكـثر مـن ذلـك، فـهو مبدع في المقارنة، وفي التصنيف، وفي الحل، وفي الابتكار لفترة معينة. إن عملية الإبداع تحدث بالانشغال في عملية فكرية معينة في فترة معينة من الوقت.

وقد يسير الإبداع من عملية ذهنية للأخرى، ولكن عملية واحدة فقط هي التي يمكن أن تنطلق في الوقت الواحد. ويمكـن للمـدرس أن يكـون مبدعـا في تصميـم فقـرات لفظية للمتعلم الذي يمارس الإبداع في عملية ذهنية أو أخـرى. وأسـلوب (ز) يمثـل هـذه الفكرة وهذه العملية. فالتعبير عـن المقـدرة الإبداعيـة -المنتـج الأخـير- يمكـن أن يـأخذ

أشكالا مختلفة. وفي الحقيقة كثير من نواتج العملية الإبداعية تظهر عن طريق عروض أساليب (أ).

وأغلب عروض الرقص، والجمباز، تعرض في انسجام ، ملتزمين بالنماذج المحددة من قبل. فهي جميعها فقرات لفظية في أسلوب (أ). ولكن هي في الحقيقة وليدة أسلوب (ز) وصممت عن طريقة، أي عن طريق عملية إبداعية. فالأنشطة مثل هذه ، والتي تبدو محيرة في صفاتها الظاهرية المتناقضة، هي في الحقيقة مجموعة من السلوك له طابع معين، هو علاقة أسلوب (ز/أ).

المجمـــوعـة :

المجموعة هي وحدة خاصة، شكل خاص من أشكال تنظيم الأفراد والمجموعة ليست أسلوب تدريس بالرغم من أن أغلب الأساليب يمكن أن تطبق في مجموعات. فمثلا أسلوب (أ) يمكن أن يطبق على متعلم أو أكثر. ونفس الشيء مع أساليب (ب)، (د)، (هـ)، (ز). أما أسلوب (جـ) فيتطلب تنفيذه إثنان على الأقل (أصغر مجموعة ممكنة).

وأسلوب (و) يكون أكثر فاعلية في "واحد إلى واحد". وجميع هذه الأساليب، (ماعدا أسلوب جـ)، إذا طبقت مع المجموعة، فتكيف لها، المطالب التنظيمية للفصل، أو بنيان الرياضة المقدمة أو هدف اجتماعي معين.

إن حجم المجموعة ، والعمل الذي يخصص لكل فرد، وطبيعة الاحتكاك الاجتماعي، يتوقف على بنيان الرياضة وهدف الفقرة اللفظية.

كيفية اختيار أسلوب التدريس:

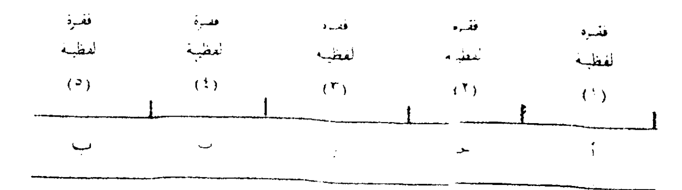
إن المدرس الواعي باحتياجات التلاميذ، وموضوع الدراسة، وأهداف التعليم دائما يمر بذهنه هذا السؤال "كيف أعلم تلاميذي في الفقرة اللفظية التالية؟" فإذا أصبح المعلم ماهرا في استخدام جميع الأساليب يجب أن يقرر أي الأساليب الأكثر ملاءمة لفقرة لفظية معينة.

والخطوات التالية تفيد في اختيار الأسلوب الأنسب:

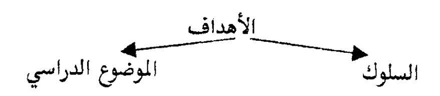
١-فكر دائما في العلاقة بين "المدرس – المتعلم – الهدف". يجب أن تتذكر أن هذه الرابطة الوثيقة تتواجد في كل فقرة لفظية.

٢-فكر دائما في الفقرات اللفظية التي يشتمل عليها الدرس.

٣-ما هي أهدافك في فقرة لفظية معينة؟



شكل يبين الدرس

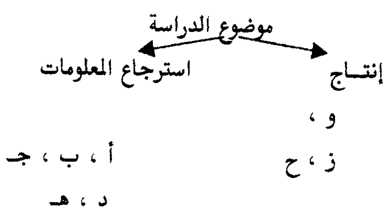


ماذا تحب أن ينجزه المتعلم من موضوع الدراسة؟ وما هو العمل؟ وما هو مستوى الأداء؟

ما هو السلوك الذي تحاول أن تنميه في المتعلم؟ أو انطلاقا من معلوماتك عن المتعلم، أي سلوك يحتاج المتعلم أن يختبره؟

وعندما تقوم بالإجابة على هذه الأسئلة، وتكون إجابتك واضحة عن أهداف الفقرة اللفظية يمكنك أن تتقدم إلى الخطوة التالية.

٤-هل اخترت عملا من الموضوع الدراسي (أو مجموعة من الأعمال، التي تحتاج إلى استدعاء ما هو معروف (reproduction)، أو هي أعمال تدعو المتعلم إلى اكتشاف أو إنتاج أفكاره الشخصية.



و ،

أ ، ب ، جـ   ز ، ح

د ، هـ

فإذا كان العمل يحتاج إلى استرجاع، فيكون لدى المدرس أساليب خمس يختار منها بالإضافة إلى مظلات هذه الأساليب. فهي تمثل عددا كبيرا للاختبار. وإذا كان العمل يحث على الاكتشاف والإنتاج من بدائل واختبار هذه الأفكار، فتكون الأساليب المناسبة هي: (و)،(ز) وكذلك أسلوب (ح) مع ذوي الخبرات الأكبر.

إن تحديد العمل والتعرف على مكانه بالنسبة لعتبة الاكتشاف تعتبر خطوة أساسية عند اختيار الأسلوب.

٥–ما هو السلوك الذي ترغب في تنميته؟ ما هو السلوك الذي يحتاج المتعلم أن يختبره أو ينميه؟ وهل تسعى إلى تحقيق واحدة من الآتي:

(أ) الدقة في الأداء.

(ب) أداء واحد للجميع في نفس الوقت.

(جـ) استخراج نسخة مطابقة للنموذج.

(د) بدء الاستقلالية.

(هـ) التكيف مع الجماعة – وما هو الشكل المطلوب؟

(و) تقدير ذاتي وتغذية راجعة ذاتية.

(ز) اختيار الإدراك الذاتي.

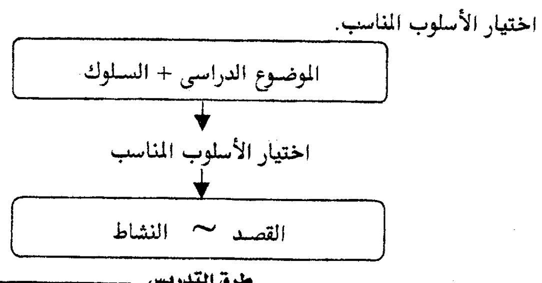
(ح) تنمية الاختبارات في موضوع دراسي.

(ط) تصميم – ابتكار – حل مشكلات.

(ي) وغير ذلك.

وحيث أن كل من هذه الأهداف أو مجموعة منها، يمكن تنميتها بأسلوب خاص، فيكون المدرس مستعدا للخطوة التالية.

٦–حاول التوفيق بين أهداف الموضوع الدراسي والسلوك المطلوب، والذي يؤدي إلى اختيار الأسلوب المناسب.



وعلى مر الوقت ومع الخبرة المكتسبة من التطبيق، يصبح التلاميذ قادرين على الاشتراك في اختيار الأساليب لفقرات لفظية مختلفة. فإذا حدث ذلك، فقد يظهر التلاميذ المقدرة على المرونة في اختيار أساليب التدريس، وقبولهم للتوسع إلى ما بعد خبراتهم السابقة.

ولكي يجني المدرس ثمرة كل أسلوب ، يجب أن يخصص للفقرات اللفظية وقتا كافيا. وكما هو الحالة في اكتساب أي مهارة، يجب على كل من المعلم والمتعلم ممارسة الأسلوب. فالقرارات، وعلاقتها، واستخدامها تأخذ وقتا طويلا لتعلمها. وربما الأسلوب الأوحد، الذي يستخدم له فقرة لفظية قصيرة لعدة دقائق، ويمكن أن ينتج النتائج المطلوبة هو أسلوب (أ)، ولكن مثل هذا الأسلوب لكي ينتج يجب أن يؤدى مع تكرار كاف. فالاستمرارية، والثبات، ضرورات للنمو الناجح في التدريس.

وهناك نزعة لتخصيص أسلوب معين لنشاط رياضي بأكمله (فالجمباز من المفضل أن يدرس بأسلوب كذا، والسباحة بأسلوب كذا، إلخ) ولكن الخطوط الهادية السابقة لاختيار الأساليب سوف تساعد على القضاء على هذه النزعة. فالجوانب المختلفة للنشاط الرياضي (أو لأي نشاط) يمكن ويجب أن يعلم بأساليب مختلفة -متوقفا في ذلك على الهدف.

إمكانيــات البحث العلمي:

إن سلسلة أساليب التدريس يعطي إمكانيات جديدة للبحث في تدريس التربية البدنية، وذلك بسبب قوة التمييز بين أساليب التدريس المختلفة، وقوة الثبات داخل كل أسلوب.

وفيما يلي بعض توجيهات مقترحة للبحث العملي:

١-الأبحاث داخل كل أسلوب:

إن الفهم الواضح لطبيعة العلاقة لكل من المعلم-المتعلم-الهدف، يعطي إمكانيات عديدة للبحث في هذه العلاقات داخل كل أسلوب، وهذا يقتضي ضمنا أن الأساليب جميعها لها أهميتها ولا يوجد أسلوب أكثر سيادة عن غيره. والأبحاث التي تسعى إلى إيجاد أفضل الأساليب هي نظريا وعمليا، غير ذات جدوى.

٢-الأبحاث داخل مجموعة الأساليب الواحدة:

إن الخاصية العامة لكل أسلوب داخل المجموعة الواحدة، تعطي إمكانيات للبحث أكثر في العلاقات بين الأساليب. ويجب أن يكون الباحثين منتبهين للآتي:

- أن فحص أساليب من مجموعة واحدة بالنسبة لنواتج تعلم المجموعة الأخرى، تؤدي إلى نتائج غير مناسبة وغير دقيقة.

٣- الأبحاث التي تختبر الفروض التي تتخذ عن العلاقات الممكن تواجدها بين كل أسلوب، وقنوات النمو، ومتغيرات تعليمية أخرى:

كثير من الأبحاث أجريت حديثا، تركز على متغيرات وقت العمل (Alt-PE) (بمعنى الزمن الذي يستغرقه التلميذ في نشاط التعليم، وزمن التنظيم، وزمن توجيهات المدرس). فهناك بيانات وفيرة لإثبات نتيجة هذا البعد على التعليم. فإذا اهتمت البحوث بهذا البعد ودوره في النمو البدني، فإن أساليب (أ ، ب) تؤدي إلى أحسن النتائج.

إلا أن ، إذا كان الغرض الأسمى للتربية البدنية هو تنمية أبعاد عديدة أخرى، فيجب أن نقوم بدراسة الأساليب الأخرى، مع علاقتها بقنوات النمو ومتغيرات تعليمية أخرى.

علاقات بأفكار أخرى عن التدريس:

من زمن طويل ظهرت أفكار كثيرة عن التدريس. وقد صممت البرامج، وحددت نماذج، وأقيمت الأبحاث لفهم كل منها. وهنا يكون التساؤل الأساسي هو: ما هي العلاقة بين هذه الأفكار وسلسلة أساليب التدريس؟ وهل تقف هذه البرامج والنماذج منفصلة عن السلسلة؟

فإذا كانت لكل فقرة لفظية بنية قرارات، فبتحديد هذه القرارات في كل برنامج، يصبح من الممكن وضع البرنامج في مكان ما على السلسلة. وذلك بمعرفة من الذي يتخذ القرارات، وطبيعة العمل، ومن الذي يعطي التغذية الراجعة وهكذا. وهذا يعني تحديد نوع العلاقة بين المعلم -المتعلم-الهدف للنماذج التي تلاحظ. وبهذا التحديد يمكن وضع هذه العلاقة في مكان ما على السلسلة، وإن كانت تحت الأساليب الرئيسية أو مظلة هذه الأساليب.

وهذا التسكين يساعد في تحديد العلاقة بين القصد وحركة النموذج أو البرنامج، وعلاقتهم مع نماذج وبرامج أخرى. فمثلا التعلم للإتقان Mastery Learning هو مثال جيد لأسلوب (ب) يعمل لفترة طويلة من الزمن. والأجهزة المختلفة التي تستخدم لتنمية القوة تمثل أسلوب (د) وبعض الفقرات اللفظية التي يستخدم فيها التدريس المباشر تعبر عن أساليب (أ ، أ ، ب ، ب)

أما برامج الاكتشاف والتصميمات الحركية الابداعية، والتي تركز على البدائل، وعمليات البحث عن استراتيجيات مختلفة في ألعاب الكرة، جميعها تمثل أشكالا عديدة من أسلوب (ز). فإذا كانت السلسلة تمثل نظرية موحدة عن التدريس، فبتحليل القرارات، يمكن أن توفر استبصارا عن بنية ومضنون أي فقرة لفظية للتعليم والتعلم.

وأخيرا إن العمل بأساليب التدريس المختلفة يدعونا إلى التحول عن النظرة التقليدية للتدريس، إلا أن هذا يأخذ وقتا طويلا، ولا يصبح استخدام هذه الأساليب ممكنا إلا في حالة اعتقادنا أننا يمكن أن نتحرك على طول سلسلة أساليب التدريس من التعليم بالعرض التوضيحي إلى الاكتشاف.

ونقطة البداية في هذا الدرس هو تقرير الجانب الذي يعلم من الموضوع الدراسي في هذا الدرس، والموضوع الدراسي هو الكرة الطائرة وأهداف الدرس العامة هي الوصول إلى مستوى معين من المقدرة في التمرير والإرسال في الكرة الطائرة. وللوصول إلى هذه الأهداف يجب على المتعلمين الاشتراك في أعمال خاصة. والنجاح في هذه الأعمال يسهم في تحقيق هدف الدرس. والفقرات اللفظية ٢، ٣، ٤، ٥ مصممة لمثل هذه الخبرات (من الواضح أن الفقرة ١، ٦ يمكن تنويعها لتناسب الظروف، والمدرس، والتلميذ). والفقرات اللفظية من ٢-٥ مرتبطة مباشرة بالأهداف العامة، وهدف كل فقرة مرتبط مباشرة بالهدف العام. والخطوة التي تلي ذلك هو اختيار الأسلوب الذي يسهل من تحقيق الأهداف المطلوبة.

وفي هذه الحالة، اختير أسلوب (ب) لأن علاقة المدرس -المتعلم-الهدف في أسلوب (ب) مناسب لهذه الفقرات. بعد ذلك يأتي قرارات الإجراءات التنظيمية، مثل تجهيز الأدوات، وورق العمل وغيره. فالإجراءات التنظيمية يجب أن تكون مناسبة للأهداف. وفي النهاية يعين زمنا لكل فقرة لفظية وأثناء تقديم الدرس (التنفيذ) يقوم

المدرس بقرارات التعديلات إذا كان ذلك ضروريا. وفي نهاية الدرس يقوم المدرس بتقدير النشاط ومدى مطابقته للقصد. وفي مثال (٢) ورقة عمل تابعة لهذا الدرس.

مثال رقم (١)

الموضوع الدراسي : الكرة الطائرة
أهداف الدرس : تنمية القدرة المبدئية في التمرير من أعلى ، وفي الارسال

رقم الفقرة اللفظية	الموضوع الدراسي	الأهداف	الأسلوب	الاجراءات التنظيمية	الزمن	ملاحظات
	الافعال الخاصة	الموضوع الدراسي/الدور		تنظيم الافراد ، الادوات ورقة العمل ، الخ		
١	تمرينات للاحماء ، الهرولة حول الملعب ، الوثب للمس نقطة معينة على الحائط	التدفئة	⌢	تحديد العلامات على الحائط	٥ ق	
٢	عرض فيلم عن التمرير من أعلى	عرض النموذج الصحيح للتمرير	⌢	فيلم بروجكتور	٥ ق	
٣	ممارسة التمرير من أعلى تحت ظروف مختلفة . يستخدم ورقة عمل	ينمي المهارات الأولى للتمريرة	ب	كرة لكل متعلم ، يحدد خطوط على مسافة ١٠ قدم ، ورقة عمل لكل متعلم	١٢ ق	
٤	عرض فيلم عن الارسال من أسفل	عرض النموذج الصحيح لشكل الارسال	ب	مثل الفقرة اللفظية (٢)	٦ ق	
٥	ممارسة الارسال للدقة يستخدم ورقة عمل	ينمي المهارات الأولى للارسال الدقيق	ب	مثل الفقرة اللفظية (٢)	١٢ ق	
٦	الختام	تغذية راجعة عامة للتعرف على ما أدى جيدا وعلى ما يحتاج الى تمرين للدرس القادم	⌢		٢ــ٣ ق	

ورقة عمل تابعة لمثال رقم (١)

الاسم ______   أسلوب أ (ب) حـ د
الفصل ______   ورقة العمل ______
التاريخ ______

الكرة الطائرة ـــ التمرير من أعلى والأرسال

للتلميذ

لكى تنمى أفضل قدرات التمرير من أعلى والارسال ، نقدم لك عديدا من الأعمال التالية ، سجل نتائجك .

الأعمـــال	التســـجيل			تغذية المدرس الراجعة
	مجموعة (١)	مجموعة (٢)	مجموعة (٣)	
(أ) التمرير من أعلى ١ـــ من الوقوف فتحا . سجل عددا من التمريرات فى كل مجموعة (٣ مجموعات فى ١٠ لكل) ٢ـــ أد مثل السابق والوقوف ضما ٣ـــ أد تمثل السابق مع التحرك ٤ـــ الوقوف على خط ١٠ قدم ، أد التمريرة على الحائط (٣ مجموعات فى ١٠ أو راحة ١٥ ث) ٥ـــ مثل السابق وتحرك على خط ١٥ قدم (ب) الإرسال من أسفل ١ـــ من خط ١٠ قدم ، ارسل على التوالى إلى الدائرة على الحائط ، سجل الضربات داخل الدائرة (٣ مجموعات فى ١٠) خط ١٠ قدم ٢ـــ مثل السابق ولكن الوقوف بزاوية اتجاه اليمين ٣ـــ مثل السابق ولكن الوقوف بزاوية اتجاه اليسار خط ١٠ قدم				

• عفاف عبد الكريم : طرق التدريس فى التربية البدنيــة والرياضــة، منشـأة المعـارف، الإسكندرية، ١٩٨٩.

• عنايات محمد أحمد فرج : مناهج وطرق التدريس فى التربية الرياضية وإدارة النشاط الخارجى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٨.

• محمد عماد الدين إسماعيل، الإطار النظري لدراسة النمو - الكويت - دار القلـم ١٩٨١م.

• Beard, R.M. Anoutline of Piaget's Development Psychology, Routldge & Kegan Paul, London 1976.

• Coplam. F. The first Twelve Months of Life. New York : Crosset and Durlap 1973.

• Chaplin, J. P, Dictionary of Psychology. Dell Publishing Compeny 2nd Pr. 1970.

• Erikson E.H. Childhood and Society. New York; Norton 1950.

• Eriksam E.H. Identity, Youth and Crisis New York Norton 1968.

• Fiseher, K. W. & A Lazarson. Human development W.H. Freeman and Co: New York 1984.

• Freud, S. Creative Writing and Day Dreaming, Freud's Complete Works, Hogarth press, 1959.

• Good, C.V Dictionary of Education, Me Graw-Hell Book Co., N.Y., 13M ed. 1975.

• Kagan, J. Klein, R. E. Cross-Cultural Perspective on early development American Psychologist, 1973. 2B : G47-96.

• Mendel G. Children's Preferences for differing degree of novelty child development, 1965, 36 : 453-456.

• Poagct. J. La Formation du Symbola Ches L'enfant, Neu Chatel, Paris, Dclachaux at Niatle 1945.

• Ross, H.S. Forms of exploratory Behavior in Yong Children In B.M. Fass (Es.), Neur Perspectives on Child development Harmonds worth, England : Penguin, 1984.

• Singer, J. L. (Ed.) The Child's, world of maks believe. Experimental Studies of imaginative Play. New York Academic Press. 1973.

• Switsky, H.V., Haywood, H.C. Exploration, Curiosity and Play in young Children Effects of Stimulus Complexity Developmental Psychology, 1976, 10:321-329.

- Taylor, K. W., Parents and Children Learn Together, Teacher College Press, Teacher College, Columbia Univ. N.Y. 1967.
- Unesco, The Child and Play, Theoretical Approaches and Teaching Application Educational Studies and Document, S. 1980. No. 34. Panis.